



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES

Licenciatura en Ciencia Política

Orientación:

Administración y Planificación Públicas

TESINA/TIF

**“ALCANCES Y LÍMITES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELA
ABIERTA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CASO EN LA CIUDAD DE ROSARIO.
PERÍODO 2017-2019”**

Autor:

Adrián Diego Marrocco

Director:

**Prof. Lic. Jean Escobar
Rosario - septiembre 2021**

“Words, words, words”
Hamlet II.2. Williams Shakespeare

*“Con alivio, con humillación, con terror,
comprendió que él mismo era una apariencia,
que otro estaba soñándolo.”*

*Extracto del cuento
“Ruinas circulares”¹ de Jorge Luis Borges*

AGRADECIMIENTOS

A mi pareja, amiga y compañera de vida, **María Agustina Grandi**; a mi hija, **Olimpia**, por permitirme momentos de escritura mientras ella realizaba los suyos; a mi hijo, **Constantino Toribio**, quien por su llegada aceleró los pasos del presente trabajo; a mi madre, **Miriam**, y mi padre, **Ernesto**, por acompañarme todos estos largos años de “millas navegadas por mar y tierra”; a mi otro padre, **Jato**, por heredarme el gusto por la lectura y escritura; a mi director de tesina, **Jean Escobar**, por corregir y sugerir modificaciones; a mi amigo y compañero, **Diego Iván Gurvich**, por facilitar nuevos espacios laborales y de discusión; a mi psicóloga, **Graciela Kait**, por hacerme reflexionar y accionar; y, finalmente, a todos los que hicieron posible la presente investigación, amigos y conocidos, especialmente la escuela primaria n° 90 “Roosevelt” -sus docentes y Equipo Directivo- y los equipos de **gestión** del Programa Escuela Abierta de la Provincia de Santa Fe.

¹ Borges, J.L., “Ficciones”, 13a ed. De bolsillo, Penguin Random House Grupo Editorial. Bs As, 2018, pag. 64

RESUMEN

La presente tesina de grado intenta indagar las consecuencias e implicancias de la implementación de una política pública educativa de formación docente en la provincia de Santa Fe durante los años 2017-2019. Para su realización se tomó el estudio de caso de una escuela en particular de la ciudad de Rosario. La elección del tema es personal y está íntimamente relacionado a que el autor ha desempeñado tareas y funciones dentro del Ministerio de Educación Provincial en el período estudiado.

El trabajo se estructura en seis capítulos; da comienzo el planteamiento del problema, donde se plantean objetivo general y específicos de la investigación e hipótesis. El segundo capítulo consta de marco teórico, donde se recuerdan algunos conceptos como políticas públicas, estado, implementación de políticas públicas, situación educativa y formación docente. En tercer lugar, se enmarca la metodología de la investigación. En cuarto lugar, se desarrolla brevemente la historia e implementación del Programa Escuela Abierta. El quinto capítulo trata sobre el grado de institucionalización del Programa. En sexto lugar, se destacan algunos de los resultados del Programa obtenidos de la presente investigación. Y finalmente, se desarrollan las consideraciones finales.

ABREVIATURAS Y SIGLAS:

PEA: Programa Escuela Abierta

INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente

PNFP: Programa Nacional de Formación Permanente

MEP: Ministerio de Educación Provincial (Santa Fe)

TDL: Tertulias Dialógicas Literarias

ÍNDICE

1 - PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1 PROBLEMA	7
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	7
1.3 OBJETIVOS	8
1.3.1 OBJETIVO GENERAL	8
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
1.4 HIPÓTESIS	8
2 - MARCO TEÓRICO	9
2.1 ACERCA DEL ESTADO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	9
2.2 NOCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN	9
2.3 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN LAS HISTORIA ARGENTINA.....	10
2.4 EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE	13
2.4.1 LA “SITUACIÓN EDUCATIVA”	13
2.4.2 FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES	14
3 - MARCO METODOLÓGICO	16
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	16
3.2 INSTRUMENTOS Y HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN	16
3.2.1 ESTUDIO DE CASO, UNA HERRAMIENTA ESTRATÉGICA DE INVESTIGACIÓN	16
3.2.2 LA ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO	17
4 - HISTORIA, DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DEL PEA EN LA PROVINCIA DE SANTA FE	18
4.1 ACUERDOS FEDERALES Y EL INFoD	18
4.2 LOS OBJETIVOS QUE PLANTEA EL PEA Y LOS EJES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA SANTAFESINA	20
4.3 METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PEA ¿CÓMO SE LLEVA ADELANTE EL PEA EN LA PROVINCIA DE SANTA FE?	21

4.4 ÉNFASIS EN LA DIMENSIÓN TERRITORIAL DEL PEA	23
4.5 RESPALDO Y APOYO DESDE LO VIRTUAL Y “REGISTRO” DE LO TRABAJADO	27
4.6 UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INNOVADORA PARA FORTALECER LA LECTURA Y ESCRITURA: TERTULIAS DIALÓGICAS LITERARIAS (TDL)	27
5 - GRADO DE INSTITUCIONALIZACIÓN	31
5.1 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 90	31
5.2 LA MIRADA DEL EQUIPO DIRECTIVO RESPECTO DEL PEA	31
5.3 LA EXPERIENCIA DE LAS TDL DESDE LA VISIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO	35
5.4 LA MIRADA DE LAS DOCENTES RESPECTO DEL PEA	36
5.5 LAS TDL BAJO LA MIRADA DE LOS DOCENTES	38
5.6 “LAS TDL COMO ARMA METODOLÓGICA FUNDAMENTAL”: LA INCORPORACIÓN AL PROYECTO INSTITUCIONAL	41
5.7 ADAPTACIÓN MUTUA	42
6 - RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DEL PEA EN LA ESCUELA PRIMARIA N° 90 EN EL PERÍODO 2017-2019	44
6.1 JORNADAS INSTITUCIONALES IMPLEMENTADAS “AL PIE DE LA LETRA”	44
6.2 EL ROL DEL “EQUIPO DIRECTIVO”	45
6.3 LAS TDL COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA INNOVADORA: SU INSTITUCIONALIZACIÓN	45
6.4 LOS VÍNCULOS INTER E INTRA INSTITUCIONALES FORTALECIDOS	45
6.5 ESPACIOS PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN: REVALORIZANDO LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES COLECTIVOS DOCENTES	46
6.6 REGISTRANDO LA HISTORIA ESCOLAR: “LIBRO DE ACTAS”	47
7 - CONCLUSIONES	49
8 - RECOMENDACIONES	51
9 - BIBLIOGRAFÍA	52
10 - ANEXOS ENTREVISTAS	54
10.1 ENTREVISTA AL DIRECTOR PROVINCIAL DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, LIC. DIEGO GURVICH	54
10.2 ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 90 “FRANKLIN D. ROOSEVELT”, PROF. CARINA TRIVISONNO.....	62

10.3 ENTREVISTA A LA DOCENTE A DE 4° y 5° GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 90 “FRANKLIN D. ROOSEVELT”	70
10.4 ENTREVISTA A LA DOCENTE B de 2° y 3° GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 90 “FRANKLIN D. ROOSEVELT”	73
10.5 ENTREVISTA A LA DOCENTE C, BIBLIOTECARIA DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 90 “FRANKLIN D. ROOSEVELT”	78
10.6 ENTREVISTA AL FACILITADOR DEL PROGRAMA ESCUELA ABIERTA DEL NODO ROSARIO, PROF. RICARDO CELAYA	82
11 - ANEXOS PRODUCCIÓN DOCENTE	84

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLA N° 1 - LISTADO DE JORNADAS INSTITUCIONALES DEL PEA	23
GRÁFICO N° 1 - ORGANIGRAMA INTERNO DEL PEA	26
TABLA N° 2 - LISTADO DE LIBROS UTILIZADOS EN LAS TDL.....	30
TABLA N° 3 - ASPECTOS GENERALES DEL PEA	34
TABLA N° 4 - ASPECTOS DE LAS TDL	38
TABLA N° 5 - CANTIDAD TOTAL DE JORNADAS INSTITUCIONALES DEL PEA POR AÑO	44

1 - PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 PROBLEMA

La presente investigación tratará de analizar la cuestión de la formación docente en el territorio santafesino. Durante años se vienen escuchando frases tales como: “la educación está en crisis” o “los docentes no están preparados”. Sin embargo, se debería contextualizar y desagregar el problema en diversos aspectos. No es el propósito del presente trabajo historizar el devenir y trayectorias de las políticas educativas argentinas pero vale la pena desagregar algunas cuestiones.

En los primeros años del siglo XXI se presta atención a la cuestión de la educación desde un paradigma, no ya bajo los mandatos del mercado impuestos por los organismos internacionales de crédito sino más bien basándose en “(..) *un rol más activo del Estado, en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales*” (Feldfeber y Gluz, 2012: 67). Un esfuerzo en ese sentido está orientado, no directamente a los estudiantes sino, a la formación de quienes están frente a ellos, los docentes. Así nace el Programa Nacional de Formación Permanente basado fundamentalmente en acuerdos entre las provincias y Nación. En la provincia de Santa Fe se desarrolló bajo el nombre de Escuela Abierta² (PEA). Dicho programa brinda una formación situada y en contexto, gratuita, universal y en horario laboral orientada a todos los docentes de la Provincia. Busca desarrollar nuevas capacidades y conocimientos para la acción transformadora que determina todo proceso educativo a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas.

La política educativa de un país puede estudiarse desde diversos aspectos y recortes temporales, nuestro propósito es problematizar acerca del estudio de un programa particular enmarcado en una política pública provincial. Es decir, nuestro propósito es analizar las implicancias y consecuencias de la implementación del Programa de Formación Docente “Escuela Abierta”, a partir de un estudio de caso en la ciudad de Rosario en el período 2017-2019, como parte de la política educativa de la provincia de Santa Fe.

1.2 Preguntas de investigación:

¿Cómo surge el programa de formación docente continua a nivel nacional y qué tipo de relaciones se mantuvieron entre provincia y nación? ¿Cómo se diseñó e implementó el

² Las líneas generales del PEA pueden consultarse en:
https://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=32

Programa Escuela Abierta y cuáles fueron las temáticas y/o actividades que se desarrollaron en el mismo?

¿Qué percepción tiene el equipo directivo y los docentes del Programa Escuela Abierta? ¿Cómo se desarrollaron las actividades de formación? ¿Cuáles son los aspectos que se refieren a los procesos de institucionalización del programa?

¿Qué resultados pueden identificarse a partir de la implementación del Programa Escuela Abierta? ¿Qué impactos tuvieron esos resultados en el establecimiento educativo estudiado?

1.3 - OBJETIVOS: GENERAL Y ESPECÍFICOS

1.3.1 Objetivo general

Reconocer los impactos en términos de consecuencias e implicancias de la implementación del Programa Escuela Abierta a partir del estudio de caso de una escuela de la ciudad de Rosario en el período 2017-2019.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar el Programa Escuela Abierta y examinar su coherencia y correspondencia entre la política educativa provincial y nacional.
2. Indagar las percepciones de los docentes y equipo directivo sobre el grado de institucionalización del Programa Escuela Abierta en la Escuela Primaria N° 90 en el período 2017-2019.
3. Identificar los resultados cuantitativos y cualitativos del Programa Escuela Abierta en la Escuela Primaria N° 90 en el período 2017-2019.

1.4 HIPÓTESIS:

Nuestra hipótesis de trabajo, a partir de la experiencia laboral en el ámbito educativo del autor, es que la implementación del PEA en la Escuela Primaria n° 90 "Roosevelt" en el período 2017-2019 produjo cambios y avances significativos en tres aspectos: la institucionalización del Programa, el estrechamiento de vínculos entre docentes y equipo directivo y, por último, el mejoramiento de las prácticas educativas en las aulas. Nos arriesgamos a dicha hipótesis ya que intuimos que una manera de corroborar los impactos que tiene un programa es su posible institucionalización y consecuencias de la misma.

2 - MARCO TEÓRICO

2.1 Acerca del Estado y las políticas públicas

Seguindo a Weber en su libro ya clásico “Economía y sociedad” podría definirse al Estado como “*el instituto político de actividad continuada [cuyo] cuadro administrativo [mantiene] con éxito la pretensión al monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente*” (Weber, 1984: 40-45). El Estado es una forma de ordenamiento político en base a la cual se estructuran las relaciones sociales cuya característica principal es el monopolio legítimo del uso de la violencia.

Cada organismo estatal o organización gubernamental tiene sus propios intereses, recursos (humanos, económicos y financieros) y poder; cuenta, a su vez, con su propia racionalidad -que no será unitaria- que va cambiando a lo largo del tiempo. El Estado es una maquinaria llena de tensiones y conflictos; más bien, es “*una amalgama compleja de instituciones con historias, objetivos, ideologías, formas de organización y de gobierno muy distintas (...)*” (Rinesi, 2015: 53).

Las políticas públicas son concebidas como un “*conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil*” (Oszlak y O’Donnell, 1976: 112). Esto significa que el Estado u organismo público interviene omitiendo o accionando de cierta forma en una cuestión socialmente problematizada. Dicha intervención no es neutral ni casual, sino que infiere “*cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión.*” (ibid:113).

En este sentido se entiende por políticas públicas a las distintas tomas de posición de los organismos estatales ante cuestiones socialmente problematizadas. Por ello, el Estado no se comporta como actor unívoco y homogéneo, sino, más bien, como un actor diferenciado, complejo y contradictorio (ibid: 113) que va tomando partido respecto a cierta cuestión ya sea por acción u omisión.

Las políticas públicas podrían encuadrarse dentro de un ciclo vital, donde nacen, se desarrollan y finalizan. Sin embargo, debe recordarse que el ciclo de vida de las políticas públicas (formulación, implementación, evaluación) es una construcción analítica que pretende facilitar el análisis de las mismas. La sucesión de las fases no obedece a una lógica lineal, secuencial o etapista. Por ello, dentro del “*proceso de implementación existe esa negociación y compromiso, manteniendo un continuum formulación-implementación-redefinición al que aludíamos como proceso de aprendizaje*”

(Subirat, 1989: 119). Algunos autores remarcan la interdependencia que se da entre las distintas fases del ciclo de vida de las políticas públicas. Nos parece de suma importancia la interdependencia entre el diseño y la implementación a los propósitos de la presente investigación.

2.2 Noción de implementación

Siguiendo a Aguilar Villanueva en su libro “La implementación de las políticas” puede entenderse por implementación como el espacio intermedio del actuar, como el conjunto de acciones, entre dos extremos de entender el concepto de política en el sentido de “declaración de intenciones” (momento anterior a toda acción) y en el sentido de “declaración de resultados” (momento posterior a toda acción). Es decir, será el espacio intermedio entre los polos de intenciones y resultados, el conjunto de acciones que dan lugar a la transformación de las intenciones en resultados visibles y observables (Aguilar Villanueva, 1993: 44).

Por ello, podría decirse que la implementación tiene un doble sentido, por un lado es *“el proceso de convertir un mero enunciado mental en un curso de acción efectivo”* y, por el otro -y al mismo tiempo-, *“es el proceso de convertir algo que es sólo un deseo, un efecto probable, en una realidad efectiva”* (ibid: 47). Entonces la implementación será una concatenación de acciones y resultados que se verán reflejados en la sociedad de algo que fue ideado y pensado -y hasta deseado- previamente. No debe perderse de vista que la implementación siempre es un proceso, un recorrido a través del tiempo, *“el tránsito del concepto (lo abstracto) a lo real (lo concreto) y el tránsito de lo probable (el objetivo, la expectativa) a lo efectuado. El lío del pasar de un dicho a un hecho”* (ibid: 48).

Realizar el análisis de la implementación de una política pública *“es el estudio de por qué las decisiones provenientes de la autoridad no conducen necesariamente al logro de los resultados previstos”* (Berman, 1993: 285/6). Es decir, el análisis de la implementación permitirá complejizar e interrogar el diseño de la política cuestionando la validez de la teoría y presuponiendo que los resultados buscados por la política no necesariamente se logren.

Paul Berman pone el énfasis en el “contexto local” de la implementación. Refiere la observación y análisis del contexto más próximo en el que se encuadra una política pública; es decir, el *“proceso concreto de prestación de servicios, ordenado por una política y que las organizaciones y agentes locales llevan a cabo con sus patrones particulares de gestión y rendimiento para una población determinada”* (Aguilar Villanueva, 1993: 83).

A su vez, Berman describe tres fases de la microimplementación, la cual supone cambios organizativos. La primera **fase de movilización** está compuesta por las decisiones

que toman los funcionarios de las organizaciones locales (autoridades del MEP) respecto a la adopción del proyecto y planeación de su ejecución. Una segunda **fase de implementación por parte de los prestadores de servicios** que es la puesta en práctica y funcionamiento del proyecto por parte de los prestadores directos de los servicios, en este caso son los Equipos Directivos; no los funcionarios. Y la última **fase de institucionalización** que remite al proceso mediante el cual la práctica implementada se incorpora a las actividades rutinarias y regulares de la organización en cuestión.

La microimplementación es conceptualizada como la “adaptación mutua” entre los prestadores de servicios locales y el programa de acciones a llevar a cabo diseñado en las alturas. O sea, la adaptación mutua se da a través de negociaciones entre quienes brindan el servicios de la política y quienes deciden, que son las autoridades. La microimplementación será *“el paso decisivo, porque el resultado de una política social depende del desempeño en el nivel local”* (Berman, 1993: 304). Su hipótesis será que la *“microimplementación efectiva se caracteriza por la **adaptación mutua** que ocurre entre el proyecto y el contexto organizacional”* (ibid). Además, plantea comenzar por analizar y estudiar las “rutas de la implementación” por las que puede llegar a recorrer una política pública, *“el punto de partida más natural para la investigación empírica es, en consecuencia, la descripción de las rutas de la implementación”* (Berman, 1993: 307).

2.3 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN LA HISTORIA ARGENTINA

En los inicios de la constitución del sistema educativo argentino, mediados del siglo XIX, la escolarización cumplió la función de integración nacional. Es decir, la escuela es el espacio donde se encuentran individuos de distintas clases sociales y se les brinda una educación común con el objeto de crear una identidad nacional. Es el momento donde comienzan a institucionalizarse los símbolos de identidad nacional, tales como el himno nacional, la bandera, los lenguajes nacionales, etc. Siguiendo a Emilio Tenti Fanfani podría decirse que *“la escuela se convirtió entonces en un dispositivo de extraordinario valor para uniformar las experiencias de ingreso en el conjunto social de todos los miembros jóvenes de las sociedades nacionales, independientemente de sus diferencias de cuna. De allí el interés de los estados en formalizar y monopolizar el control institucional de las prácticas de enseñanza.”* (Tenti Fanfani, 2006: 24)

El proceso de constitución de los sistemas educativos nacionales va acompañado al proceso de constitución de los Estados nacionales. Por ello, la escuela sirvió como estrategia para conformar una identidad nacional y aunar la sociedad, es decir, *“la escolarización resultó así una de las herramientas institucionales más eficaces en el*

proceso de homogeneización indispensable para la constitución de la nacionalidad y el fortalecimiento del poder estatal.” (Tenti Fanfani, 2006: ibid)

Ya adentrado el siglo XX, en lo que va de la posguerra mundial a la década de 1980, el *“ideal rector de expansión y la administración de los sistemas educativos procuraba, al menos en teoría, que la escolarización compensara la desventaja de puntos de partida de los individuos provenientes de hogares más humildes. Para ello era necesario que el Estado nacional centralizara tanto la recaudación y la distribución de los recursos financieros como el diseño de la currícula, dejando para las jurisdicciones sub-nacionales y los agentes privados solamente la responsabilidad de la provisión directa de los servicios.”* (Tenti Fanfani, 2006: 30).

A fines de la década de 1970 e inicios de los 80, se abre un camino de retirada del Estado de ciertas cuestiones que anteriormente estuvieron bajo su órbita. Se llevaron adelante políticas de privatización, desregulación y liberalización tanto en países desarrollados como en los periféricos, como ser en la Argentina con los gobiernos del golpe cívico-militar de 1976. Dichas políticas provocaron una reforma radical en todos los sistemas estatales, entre ellos el educativo. Durante la dictadura cívico-militar se inició *“el estrechamiento del Estado y privatización de la función pública, el desmantelamiento de la industria nacional y la destrucción de la producción cultural propia”* (Puiggrós, 1996: 127)

Se abren los procesos de descentralización y privatización de la educación pública nacional. Se transfieren establecimientos educativos a las provincias y municipalidades sin los fondos que se necesitan para mantenerlos en funcionamiento, *“se pretendía romper el eje del sistema de educación pública para acelerar la privatización”* (Puiggrós, 1996: 129).

Si bien el gobierno democrático de Alfonsín intentó reformar el sistema educativo propiciando los principios de participación y democratización, no tuvo en cuenta la situación salarial de los docentes, terminando éstos enfrentando al gobierno en la Marcha Blanca de 1988. Siguiendo a Adriana Puiggrós, los principales factores que quebraron el sistema educativo a fines de la década de 1980 fueron *“la acción de la dictadura, la crisis económica y las políticas neoliberales”*.

Durante la década de los 90 se profundizaron las políticas de descentralización y privatización iniciadas con la dictadura cívico-militar del 76, y el sistema educativo no estuvo exento de esa situación. La descentralización podría entenderse como una nueva conceptualización del papel estatal en materia educativa: el Estado Nacional asume un papel subsidiario de las iniciativas para garantizar el servicio educativo, quedando a su cargo el control político e ideológico de las escuelas. La educación comienza así a mercantilizarse, en todos los niveles, especialmente el terciario o de formación superior.

En dicho período se concretiza un proceso de reforma del Estado, iniciado en los setenta bajo la dictadura cívico-militar, que significó, a grandes rasgos, achicamiento del gasto público, corrimiento del Estado, acompañado de altos porcentajes de pobreza y desocupación. Se transfirieron responsabilidades y competencias del Estado nacional a los estados provinciales, siendo la educación una de esas responsabilidades que históricamente estuvo a cargo del Estado nacional. El proceso de reforma del Estado “(...) *constituyó básicamente un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias (...)*” e “*implicó una mayor carga presupuestaria para las administraciones provinciales y la Ciudad de Buenos Aires (y un alivio fiscal para el nivel nacional)*” (Feldfeber, 2003: 428). “Alivio fiscal” porque justamente lo que buscaba el Estado nacional, bajo el gobierno de Menem, era cumplir con los objetivos impuestos por los organismos internacionales de crédito en la negociación de la deuda externa, siendo uno de los requisitos acordados la transferencia de educación a las jurisdicciones provinciales.

Se transfieren a las jurisdicciones provinciales tanto los establecimientos de educación media como los institutos de formación docente. El papel del Ministerio de Educación de la Nación pasó a ser de control y evaluación a través de mecanismos de acreditación y evaluación de las unidades formadoras, debiéndose adecuar estas últimas a los lineamientos. Cobraron suma importancia los imperativos de profesionalización y autonomía de los docentes desde las instancias centrales del gobierno nacional. Bajo un contexto de reforma laboral, ajuste económico y financiero, dichos imperativos funcionaron como factor de disciplinamiento dirigido a los docentes, siendo ellos mismos los responsables de “(...) *capacitarse para permanecer en el sistema y es el Estado el que debe acreditar y certificar esta capacitación.*” (ibid: 436)

En los años recientes, durante el gobierno de Cambiemos, la educación ha sido pauperizada con medidas tales como cierre de escuelas para adultos, nocturnas y rurales, suspensión de programas y desfinanciamiento de los mismos (Puiggrós, 2019: 33). Han empeorado considerablemente las condiciones de los sistemas educativos y recortado los presupuestos.

2.4 EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

2.4.1 La “situación educativa”

En una situación educativa se da cierta cantidad de elementos que la componen. Siguiendo a Paulo Freire, existen cinco elementos constitutivos de la situación educativa. Los dos primeros y fáciles de reconocer son los sujetos y sus respectivas tareas. En

palabras del pedagogo brasileiro “*la tarea de la profesora es enseñar, y la tarea de los alumnos, aprender*” (Freire, 2014b: 40). Entonces, en una situación educativa tenemos la presencia de los educandos y la de los educadores. Y ambos se encuentran ubicados en determinado espacio, es decir, el espacio pedagógico. “*Y como no hay espacio sin tiempo, entonces el **tiempo pedagógico** es otro elemento constitutivo de la situación educativa*” (Freire, 2014b: 42). El cuarto elemento constitutivo de la situación educativa son los contenidos curriculares. Vienen a ser los elementos programáticos de la escuela, lo que se enseña, son los objetos cognoscibles que los docentes deben enseñar y los estudiantes deben aprender. El quinto elemento es, lo que la academia llama, “direccionalidad de la educación”. La direccionalidad puede llevar a posiciones tanto autoritarias como democráticas, de igual forma que la falta de ella puede llevar a la espontaneidad. “*Es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la **politicidad de la educación***” (Freire, 2014b: 49). Lo que conduce a ser político al educador, es justamente la práctica educativa, por la simple condición de educador se es político. Por eso mismo Freire dirá que “*la naturaleza misma de la práctica educativa [es] la que conduce al educador a ser político*” (Freire, 2014b: 49). La politicidad es inherente a la práctica educativa y los docentes deben tener claro cuáles son sus opciones políticas.

En ese sentido, el PEA invita a los docentes y directivos a interpelar, cuestionar, debatir y reflexionar sobre su práctica pedagógica. Invita a preguntarse sobre el cómo, qué, dónde y cuáles de sus prácticas educativas, insertas siempre en un contexto social, político y cultural, con el propósito de mejorarlas.

Volviendo a los dos primeros elementos de la situación educativa, donde las funciones de cada uno de los sujetos estaban bien definidas y delimitadas, Freire da una vuelta de tuerca en el sentido de que cada vez que pensamos más en el significado de enseñar y aprender, llegamos a comprenderlos como complementarios. Enseñar y aprender son dos momentos que se dan de forma simultánea, de forma tal que “*quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender*” (Freire, 2014b: 47). Dirá que un profesor atento debe ir “leyendo” a sus estudiantes mientras da clase como si los sujetos fueran un texto.

2.4.2 Formación permanente de los docentes

Sobre la formación permanente de los docentes, Freire dirá que la cuestión central es “*cómo hacer para, partiendo del **contexto teórico** y tomando distancia de nuestra práctica, desentrañar de ella su propio saber, la ciencia en la que se funda. En otra*

palabras, cómo desde el contexto teórico ‘tomamos distancia’ de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser.” (Freire, 2014a: 127).

La formación docente tiene que ver con la reflexión crítica entre teoría y práctica, *“(...) la formación docente de las educadoras, que implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esta dialéctica entre aquella y la teoría.”* (Freire, 2014a: 134). Es decir, la formación permanente será el proceso de pensar y cuestionar lo que estamos haciendo: *“Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. No podemos dejar de considerar la condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de las escuelas de la periferia de la ciudad, lo precario de sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos”* (Freire, 2014a: 127). Remarca no disociar la teoría con la práctica, ya que ambas están atravesadas e insertas en un “contexto concreto”.

3 - MARCO METODOLÓGICO

La “investigación científica” es una actividad fundamental en el proceso de construcción de conocimiento nuevo. El conocimiento no se descubre sino que se construye mediante un proceso social en el que intervienen diferentes actores que evalúan y aceptan, rechazan y enuncian observaciones y recomendaciones (Menin y Temporetti, 2005: 13).

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es un trabajo exploratorio debido que pretende ofrecer una visión general y aproximada respecto de un objeto de estudio que ha sido escasamente explorado como ser la implementación de un programa de formación docente en la provincia de Santa Fe tomando por caso una escuela de la ciudad de Rosario.

Como señalan Hernández Sampieri y otros, *“los estudios exploratorios son como realizar un viaje a un sitio desconocido, del cual no hemos visto ningún documental ni leído algún libro, sino que simplemente alguien nos hizo un breve comentario sobre el lugar. Al llegar no sabemos qué atracciones visitar, a qué museos ir, en qué lugares se come bien, cómo es la gente, en otras palabras, ignoramos mucho del sitio. Lo primero que hacemos es explorar: preguntar sobre qué hacer y a dónde ir al taxista o al chofer del autobús que nos llevará al hotel donde nos hospedamos; es decir, debemos pedir información...”* (Hernández Sampieri y otros, 1991:59).

Es una investigación cualitativa ya que procederemos a indagar sobre las percepciones y miradas de algunos de los actores implicados en la implementación de un programa específico.

3.2 INSTRUMENTOS Y HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

3.2.1 Estudio de caso, una herramienta estratégica de investigación

Como explicáramos más arriba, la presente investigación se encuadra dentro de las investigaciones exploratorias, parece pertinente realizar un diseño de investigación haciéndonos valer del “estudio de caso” ya que su utilidad *“es mayor cuando se trata de realizar indagaciones exploratorias. Son muy flexibles y adecuados para las fases iniciales de una investigación sobre temas complejos, para formular hipótesis de trabajo o reconocer cuáles son las principales variables involucradas en una situación.”* (Sabino, 1992: 67).

Los estudios de casos suelen entenderse como una estrategia de investigación haciendo *“referencia en vinculación con los métodos ‘cualitativos’*” (Archenti, 2007: 238). El

estudio de caso es *“la elección de un objeto de estudio; es el interés en el objeto de estudio lo que lo define y no el método que se utiliza”* (ibidem).

3.2.2 La entrevista como instrumento

Toda investigación para su desarrollo se vale de determinados instrumentos y herramientas. En el presente trabajo se utilizaron entrevistas semiestructuradas para relevar información cualitativa de aquellos actores intervinientes en la ejecución del programa. Las entrevistas pueden ser entendidas como *“una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación”* (Piovani, J., 2007: 215). Las entrevistas serán dirigidas y registradas por el investigador con el *“propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés”* (ibid: 216).

Se confeccionó una guía o guión para las entrevistas. Se armó un listado de temas y subtemas a abordar en el transcurso de la conversación, siempre sujeto a modificaciones y a que se puedan expresar libremente los entrevistados ya que son ellos quienes proveerán las informaciones necesarias para la investigación. Intentando tomar el rol de “entrevistador”, con profesionalismo, para ayudar al entrevistado a “decir sobre el hacer” (ibid: 219), que verbalice su hacer.

Se realizaron entrevistas a los siguientes actores: Director Provincial de Planificación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe; Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt” de la ciudad de Rosario; tres docente de la escuela tomada como estudio de caso y a un facilitador del nodo Rosario del PEA.

4 - HISTORIA, DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DEL PEA

4.1 Acuerdos federales y el Instituto de Formación Docente (INFoD)

En el año 2013 se firma por unanimidad la resolución N° 201/13 del Consejo Federal de Educación, dando los primeros pasos de lo que será la propuesta de formación docente. Se reconoce como derecho la formación docente. Dicha resolución pregonaba por todos los docentes del sistema educativo tengan derecho a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera. La resolución es sumamente legitimada por acuerdos a través de mecanismos de consulta con los actores educativos jurisdiccionales, las Mesas y Consejos Consultivos y con representantes de los cinco gremios docentes de representación nacional. A partir de entonces están dadas las condiciones legales y se da inicio al Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) que será coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

El INFoD es un organismo nacional desconcentrado creado en el año 2007 bajo la ley de Educación n° 26206. Su función primaria es la de *“dirigir, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua”* (Piovani, V., 2013: 224). El posicionamiento del INFoD durante el gobierno kirchnerista respecto de la formación continua se orienta al fortalecimiento de la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje que promueva reflexiones y reconceptualizaciones de dichos problemas. Como lo atestigua Verónica Piovani, coordinadora ejecutiva del INFoD, *“(…) los docentes construyen conocimiento relativo a la práctica -propia o de los demás-, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios”* (Piovani, V., 2013: 233). Durante el gobierno de la alianza Cambiemos el INFoD cambia de enfoque o espíritu, más vinculado al positivismo, la neurociencia y las capacidades de los estudiantes. En cierta medida vuelve a vincular la educación con lo que requiere el mercado.

Resumiendo, el INFoD tiene la misión de coordinar el PNFP y de brindar acompañamiento técnico, respetando los acuerdos federales, a cada una de las jurisdicciones provinciales.

El PNFP³ abarca a todo el universo docente del territorio del país, es decir, plantea la formación continua de todos los docentes en servicio tanto de escuelas públicas como privadas, de todas las modalidades (ya sea nivel inicial, primaria, secundaria o nivel

³ Se puede consultar en Anexo Resolución CFE n° 201/13 en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_201-13.pdf

superior). El PNFP tiene dos ejes de acción, llamados componentes; el primero, centrado en las instituciones educativas, inmerso en el escenario institucional, es decir, se desarrollaran jornadas de formación situada en cada una de las escuelas del país. El segundo componente está orientado a destinatarios específicos sobre temáticas priorizadas federalmente; significa que se destina la formación por asignaturas y/o temáticas como ser “Enseñanza de las Ciencias Naturales”, “Enseñanza de las Ciencias Sociales”, “Lectura y Escritura”, “Alfabetización inicial”, “Educación Física”, etc. Es decir, una Formación Especializada orientada a cada materia o asignatura que se desarrolla en las escuelas.

Cabe resaltar que el PNFP se basa en los acuerdos consagrados federalmente a través del Consejo Federal de Educación, donde están representadas las provincias con sus respectivos Ministerios de Educación, y con el apoyo explícito de los cinco gremios docentes con representación nacional. El PNFP entiende a la formación continua, **en servicio, universal y gratuita** como un derecho del colectivo docente, que a su vez está establecido en la Ley de Educación Nacional (LEN n° 26.206 en los artículos 71 al 78).

En los procesos de diseño y de implementación de una política pública se observa que intervienen una gran cantidad de actores con diversas racionalidades a lo largo del tiempo, que a su vez, van cambiando sus posturas y accionar. Un claro ejemplo de lo anterior es el cambio de mirada y perspectiva del INFoD tras pasar de un gobierno, que podríamos llamar, “progresista” a uno más “conservador o neoliberal” como es el de Cambiemos. Así lo constata el Director Provincial de Planificación Educativa del MEP al decir que el INFoD:

“cambia(n) el enfoque y espíritu del PNFP. Y además, el enfoque que plantean tiene dos características, a nuestro entender no estamos de acuerdo, que son, primero, retoma el enfoque de la “sospecha docente”; y por otro lado, la vuelta de un enfoque donde se vincula positivismo, neurociencias y capacidades (...)”⁴.

Por ello sostenemos que no debe perderse de vista la diversidad de actores y sus racionalidades en el transcurrir de una política pública. Tanto acciones como omisiones de los actores inciden, directa o indirectamente, en la política misma, tanto en su proceso como en sus resultados.

⁴ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.1 entrevista al Director Provincial de la Dirección Provincial de Planificación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Lic. Diego Gurvich

4.2 Los objetivos que plantea el PEA y los ejes de la política educativa santafesina

Los objetivos que propone el PEA⁵ son: (a) Compartir y fortalecer los ejes centrales de la política educativa provincial; (b) Jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes, y (c) Promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

Los tres ejes de la política educativa provincial son: (1) concebir la escuela como institución social; (2) inclusión socioeducativa y (3) calidad educativa. Los ejes deben ser entendidos de manera interdependientes, interrelacionados y transversales. Pensar la escuela como institución social refiere a que es parte del entramado de instituciones sociales que componen una comunidad situada en un territorio determinado. Implica que la escuela es atravesada por las problemáticas sociales, culturales y políticas que impactan en su cotidianeidad, pero además, también, la escuela *“se constituye como un núcleo fundamental para la construcción de redes que aborden los diversos problemas sociales de forma colectiva”* (Bogado y otros, 2019: 106). Concebir la escuela en este sentido significa abrir las puertas al entorno que la rodea para generar vínculos y lazos.

El segundo eje de la política educativa de la provincia de Santa Fe es la inclusión socioeducativa entendida como aquellas *“acciones que garanticen las condiciones para la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten una inclusión social profunda”* (ibid: 108). Basada en los valores de emancipación y solidaridad.

El último eje, la calidad educativa, es entendido como *“la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones, para instituir las como sujetos del conocer, no solo acercándolas a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo.”* (ibid: 111). Basado, a su vez, en la idea de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para generar igualdad social. Por eso hablar de una educación de calidad como construcción de calidad social está interrelacionada con la inclusión socioeducativa de los estudiantes. También, la calidad educativa está vinculada a la formación docente ya que revaloriza el saber pedagógico docente y coloca a los docentes

⁵ Consultar “Fundamentos del Programa Escuela Abierta” en <https://drive.google.com/drive/folders/1n86DU9G2wbd8m1Cn1eZfBmyuQaWXpDLT>

en un lugar protagónico de constructores de saberes para aplicarlos a cada contexto, a cada escuela santafesina.

4.3 Metodología de implementación del PEA ¿Cómo se lleva adelante el PEA en la Provincia de Santa Fe?

Las autoridades del Ministerio de Educación Provincial (MEP) tomaron como gran desafío desarrollar el PEA debido a que nunca antes en la historia del sistema educativo argentino, en general, y santafesino, en particular, se había realizado algo similar con las características planteadas, a saber: formación docente para todos aquellos que están en servicio, es decir, universal; abarcando todas las modalidades de enseñanza, es decir, nivel inicial, primario, secundario y superior. En palabras del funcionario encargado de llevar adelante el PEA:

*“es un programa novedoso en muchos sentidos; en primer lugar porque viene de la mano de una paritaria nacional, que también tiene sus complejidades pero construye instancias de diálogo con los sindicatos docentes, y eso es una característica interesante. Por otro lado, implica formar a todos los docentes que estén en servicios de todas las modalidades y niveles. Y por último, es un salto cualitativo en el sentido de empezar a plantear que la formación docente no es un problema de cada docente (...) sino colectiva, de pensar cómo se enseña en las escuelas de manera colectiva.”*⁶

El espíritu del programa plantea un momento de interpelación, un espacio de debate reflexivo, un momento para mirar la escuela, *“un tiempo y un espacio específico para la reflexión colectiva e institucional, con el propósito de reflexionar acerca de los procesos y dinámicas que circulan y se construyen cotidianamente en cada institución educativa en particular, de qué manera se ejercen las prácticas docentes en sus aulas y cómo pueden transformarse.”* (Bogado y otros, 2019: 99).

Las autoridades y funcionarios del MEP realizan una propuesta de trabajo llamada **Dispositivo** en la cual se aborda una **temática** con bibliografía sugerida, insumos, recursos y actividades para ser desarrollada en las **Jornadas Institucionales**. El dispositivo será el insumo fundamental con el cual trabajará el Equipo Directivo durante las Jornadas Institucionales en su establecimiento con los docentes. Previamente a las Jornadas Institucionales se realizan las reuniones de Equipo Directivo (prestadores de servicios)

⁶ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.1 entrevista al Director Provincial de la Dirección Provincial de Planificación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Lic. Diego Gurvich

coordinadas por los Equipos de Facilitadores. En estas reuniones los facilitadores acercan las propuestas de trabajo y plantean el dispositivo que después los directores utilizarán con sus docentes. Si bien el dispositivo no es una receta acabada ni mucho menos, sino que, desde su diseño, contempla cierta adaptabilidad del mismo a las características de cada escuela y contexto particular. En este sentido, el MEP plantea que los dispositivos:

“se construyeron colaborativamente entre el equipo provincial de facilitadores y otros actores del sistema educativo (institutos de formación docente, equipos directivos, directores provinciales de nivel, referentes de planes y programas, especialistas provinciales, nacionales e internacionales) a partir de lo registrado por las instituciones y lo recogido en las reuniones de equipos directivos de la jornada anterior, haciéndolo dialogar con la nueva temática. En este interjuego de voces y perspectivas, se vuelven a recuperar los fundamentos de la política educativa y el sentido de las prácticas educativas en la transformación social.” (Bogado y otros, 2019: 117)

Las Jornadas Institucionales son la puesta en escena de la formación misma. La realización de la formación se da en cada una de las escuelas de la provincia dentro de estos espacios o encuentros llamados Jornadas Institucionales, es decir, donde se reúnen el Equipo Directivo y el colectivo docente para desarrollar la actividad planteada por el MEP. Las temáticas o temas tratados en las Jornadas fueron variando a lo largo de los años, sin embargo, siempre tuvieron una línea de conducción. A continuación, en la Tabla n° 1, detallamos los nombres de la Jornadas Institucionales durante los años 2017-2019:

TABLA n° 1 - Listado de Jornadas Institucionales del PEA

Jornadas Institucionales de Cohorte II	2017	2018	2019
Primera Jornada Institucional	<i>El Proyecto de Trabajo Institucional del Programa Escuela Abierta 2017</i>	<i>La lectura como práctica social, cultural e histórica: Leer y escribir en un mundo cambiante</i>	<i>Escuchar al otro. Encuentro dialógico que inscribe derechos. A 30 años de la sanción de la Convención de los Derechos del Niño</i>
Segunda Jornada Institucional	<i>Construcción de consensos y acuerdos para el Proyecto de Trabajo Institucional del Programa Escuela Abierta 2017</i>	<i>Leer es leer el mundo: texto y contexto</i>	<i>El sentido de las dinámicas dialógicas en la formación docente permanente</i>
Tercera Jornada Institucional	<i>(Jornada Interinstitucional) Presentación del Proyecto de Trabajo Institucional del Programa Escuela Abierta 2017. Tensiones y propuestas para su implementación</i>	<i>Hacia una lectura de las continuidades y rupturas en y entre las instituciones educativas</i>	<i>La formación docente permanente y universal en la provincia de Santa Fe: El Programa Escuela Abierta</i>
Cuarta Jornada Institucional	<i>La lectura y re-escritura del Proyecto de Trabajo institucional, una construcción colectiva</i>	No se desarrollaron Jornadas Institucionales del PEA	No se desarrollaron Jornadas Institucionales del PEA
Quinta Jornada Institucional	<i>De la construcción del Proyecto de Trabajo Institucional del Programa Escuela Abierta 2017, a la transformación educativa</i>	No se desarrollaron Jornadas Institucionales del PEA	No se desarrollaron Jornadas Institucionales del PEA

Elaboración propia 2020

4.4 Énfasis en la dimensión territorial del PEA

Desde el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe percibieron como un reto llevar adelante la política educativa dentro de su extenso territorio, contando con más de 4800 establecimientos educativos, 300 supervisores pedagógicos, alrededor de 1 millón de estudiantes, 5 mil directivos y 70 mil docentes. Para llegar efectivamente a cada una de

las escuelas se tuvo en cuenta la dimensión territorial. Para ello se armaron equipos territoriales pedagógicos con el objetivo de acompañar a los equipos directivos en el desarrollo de las jornadas institucionales de formación. Dichos equipos debieron contar con un vasto conocimiento de las realidades de cada región, de las formas de vincularse la escuela con la sociedad, del contexto de las escuelas, siempre atravesado por las condiciones. En palabras del Director de Planificación Educativa del MEP:

“desde el inicio del PEA tomamos la definición de que la división territorial sea una cuestión muy importante de la implementación del programa mismo. (...) fue una decisión muy de primer momento de la Secretaria de Planificación y Articulación Educativas, Carina Gerlero, y fue compleja porque uno siempre tiene una mirada dónde uno está situado... fue compleja de armar los equipos pero creo que fue muy acertada y una de las claves para que funcionara el PEA”⁷

Así es que se diseña la figura del “facilitador”, siendo el agente encargado de presentar la propuesta ministerial a los Equipos Directivos con el espíritu de acompañar, dialogar y prepararlos para la Jornada Institucional. Se podría definir el rol del facilitador como el *“enlace, el nexo articulador entre la propuesta ministerial y su concreción en cada una de las escuelas”⁸*; como aquel que *“facilita la tarea del equipo directivo para que la jornada se lleve a cabo con normalidad, es el que realiza el acompañamiento personalizado en la formación de directivos. Dicho de otra forma, podría definirse como el articulador de la política pública en el territorio en las escuelas de gestión pública como privada de la provincia de Santa Fe, con el objetivo de llegar a todo el territorio”⁹*.

Los Equipos de Facilitadores están divididos por el territorio santafesino, siguiendo la regionalización que realizó la primera gestión socialista (región Reconquista, Rafaela, Santa Fe, Rosario y Venado Tuerto). Es decir, cada región de la provincia de Santa Fe cuenta con una ciudad-nodo referente, en nuestro caso es el Nodo Rosario. Cada Nodo tiene un coordinador de Facilitadores y, a su vez, cada facilitador tiene a cargo una serie de agrupamientos de instituciones educativas que visita periódicamente y mantiene un vínculo fluido. La cantidad de facilitadores por nodo se realizó proporcionalmente acorde a la cantidad de instituciones educativas en cada región.

⁷ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.1 entrevista al Director Provincial de la Dirección Provincial de Planificación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Lic. Diego Gurvich.

⁸ Ibid.

⁹ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.6 entrevista al Facilitador del Nodo Rosario, Prof. Ricardo Celaya.

En el Gráfico n° 1, que se detalla a continuación, muestra el organigrama del programa basado en la regionalización del territorio santafesino antes mencionada. A su vez, se observan las líneas de mando y comunicación internas del programa.

Puede observarse que desde el diseño de la implementación de la política -ubicando este momento en la primera fase de movilización y planeación de Berman- en la conformación de los Equipo de Facilitadores se puso el acento en la ***dimensión territorial***, teniendo en cuenta los distintos contextos de las instituciones educativas a lo largo y ancho de la provincia de Santa Fe recuperando las particularidades institucionales y regionales. Tiene que ver con la idea de llevar el programa a cada rincón de la provincia, con el objeto de cumplir con uno de los principios del PNFP¹⁰, es decir, la universalidad para llegar a todos los docentes en servicio.

¹⁰ Ver punto 4.1 de la presente investigación

GRÁFICO n° 1 - ORGANIGRAMA INTERNO DEL PEA



Elaboración propia 2019

4.5 Respaldo y apoyo desde lo virtual y “registro” de lo trabajado

El PEA cuenta con una plataforma virtual educativa en la cual se encuentra todo el material bibliográfico y actividades (dispositivos, conferencias, videos, fotos, artículos pedagógicos, libros completos en PDF, etc.) utilizado en las Jornadas Institucionales e Interinstitucionales. La totalidad de los docentes, directivos y supervisores de la provincia están registrados en la misma teniendo acceso para realizar cualquier tipo consulta y descargar los materiales para trabajar. A su vez, se constituyó un equipo de profesionales con la función específica de estar “detrás de escena” monitoreando y respondiendo a las consultas. Dicho equipo, llamado Equipo de Monitores, tuvo la función de monitorear la participación de los agentes en las reuniones de directores, jornadas institucionales e interinstitucionales a través del Sistema de Inscripción a Actividades de Formación (SIAF) permitiendo *“acceder a información en tiempo real sobre la cantidad de participantes de cada instancia propuesta por el programa a través de un sistema nominal, ágil, simultáneo y descentralizado.”* (Bogado y otros, 2019: 118).

Puede observarse que a lo largo de la implementación del PEA se abrieron distintos canales de comunicación entre docentes, directivos y supervisores, por un lado, y la coordinación del programa, por el otro. Los canales de comunicación podrían describirse de la siguiente forma: uno territorial y presencial conformado por la figura del facilitador y la relación que construye y mantiene con las instituciones educativas; y otro, virtual a través de la plataforma educativa realizado por el Equipo de Monitores respondiendo cualquier consulta y seguimiento virtual.

En cuanto al “registro” de lo trabajado consistió en sistematizar y ordenar las actividades y resultados desarrolladas en cada una de las Jornadas Institucionales en todas las instituciones educativas de la provincia con el objeto de construir una “memoria” institucional de la formación docente que estuviera a disposición de los actores intervinientes (docentes, directores, supervisores, equipos de gestión, etc). Dichos registros fueron “colgados” a la plataforma educativa para que puedan acceder todos los actores.

4.6 Una práctica pedagógica innovadora para fortalecer la lectura y escritura: Tertulias Dialógicas Literarias (TDL)

A lo largo de los seis años de implementación del PEA (2014-2019) en la provincia de Santa Fe pueden describirse dos etapas, que coinciden aproximadamente con el cambio de gobierno a nivel nacional. En una primera etapa (2014-2016) se trabajó en Jornadas Institucionales de Formación Docente en las escuelas a partir de temáticas relacionadas a los ejes de la política educativa provincial (entendiendo a las Jornadas Institucionales como

un espacio-tiempo de reflexión sobre las prácticas educativas, de producción sobre el que hacer de los docentes); y una segunda etapa (2017-2019) orientada al fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura en las instituciones educativas. En este último período se llevó adelante una práctica educativa concreta, las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL).

En el período que va desde 2017 hasta 2019 la coordinación del PEA incluye las TDL como parte del programa de formación docente. Las TDL son una práctica pedagógica que aborda como temática central la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y la comprensión de textos. Las TDL proponen una **estrategia metodológica que favorece la producción de condiciones para el aprendizaje**.

El MEP plantea que las TDL *“son un modelo de lectura dialógica que promueve la construcción colectiva de significados, a partir de textos de la cultura clásica universal. Esta práctica entiende la lectura como una conversación sobre el mundo y se distancian así de aproximaciones automáticas y descontextualizadas. Su base teórica es el Aprendizaje Dialógico, que enfatiza el papel de la intersubjetividad, de las interacciones y del diálogo como promotores del aprendizaje.”*¹¹

La lectura dialógica consiste en un encuentro alrededor de la literatura, en el cual los participantes (estudiantes y docentes en este caso) leen, debaten y reflexionan colectivamente obras clásicas de la literatura universal. Las TDL propician el diálogo igualitario entre los participantes a través de la circulación fluida de la palabra, la escucha activa (reconocimiento del otro), la comprensión colectiva de los textos a partir de la interacción e intersubjetividad y el aprendizaje democrático.

Cabe resaltar que en la metodología de las TDL los participantes se disponen en ronda, uno al lado del otro. El moderador, que generalmente es el docente, tiene la función primordial de *“garantizar que todos puedan hablar y que sean respetados en sus opiniones, creando un espacio de diálogo en el cual la fuerza esté en los argumentos y no en la posición jerárquica de quien habla.”* (7 Actuaciones: 4). Es fundamental que el moderador no explique la obra ni dé sus opiniones sobre las intervenciones de los participantes. Los participantes leen el mismo libro, capítulo o texto antes de la tertulia.

Al momento de compartir algún párrafo o extracto del texto, los participantes deben apuntarse en una lista de oradores (el moderador anota) esperando su “turno de palabras”. Cada estudiante deberá esperar y escuchar al resto respetando sus opiniones y argumentos no pudiendo intervenir en cualquier momento, sino en su turno. Entonces el primer estudiante en tomar la palabra indica la página del libro que seleccionó para compartir, lee

¹¹ Se puede consultar el informe realizado por el MEP, “Informe de monitoreo de la implementación de Tertulias Dialógicas Literarias desde el Programa Escuela Abierta. Año 2018” en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/InformeTDL-2018.pdf>

el fragmento escogido por él y da sus ideas y fundamentos del por qué de la selección. El moderador interpela al grupo si alguien eligió la misma selección o quiere comentar lo leído o la idea expuesta, entonces abre otra lista y va agendando los “turno de palabras” para los comentarios. De esta forma, a través de una lectura dialógica, los estudiantes aumentan y nutren su vocabulario, amplían su comprensión lectora, mejoran su expresión oral y escrita, fortalecen su capacidad de argumentar y propicia para mejorar el pensamiento crítico (7 Actuaciones: 3).

Con el objeto de implementar las TDL se realizaron formaciones específicas destinadas a docentes, bibliotecarios y/o auxiliares escolares interesados. La formación específica de “moderadores” contó con una instancia virtual denominada “Curso de Moderador de Tertulia Dialógica Literaria” que se desarrolló desde la plataforma educativa; y una instancia presencial donde se convocaron a los interesados en distintos establecimientos educativos en una única jornada específica. Dichas jornadas llegaron a tener 450 participantes.

Se imprimieron más de 480 mil libros para cada uno de los estudiantes en el período 2017-2019. Los títulos de libros seleccionados e impresos para tal fin fueron adaptados y diseñados por ilustradores de la región y la coordinación del PEA. La implementación de las prácticas de TDL se realizó gradualmente, es decir, en el año 2017 se implementó en algunas escuelas de Cohorte I como prueba piloto y, ya a partir del 2018, se universalizó a nivel institucional, sumando los establecimientos educativos de Cohorte I y II en todo el territorio provincial. Cada institución educativa debía trabajar con al menos una sección o grado. Desde el 2018 en adelante las instituciones educativas debían implementar las TDL con los primeros niveles de cada modalidad; por ejemplo, la escuela que tomamos como caso trabajó con los estudiantes de 6° grado y sumó los de 1° grado. El criterio de selección del libro a utilizar quedaba a cargo de cada una de las instituciones escolares.

TABLA n° 2 - Listado de libros utilizados en las TDL

Cant.	Nombre del Libro Impreso y autor
1	Aguafuertes y cuentos - Roberto Arlt
2	Alicia en el país de las maravillas - Lewis Carroll
3	Cuentos de la selva - Horacio Quiroga // Cuento de navidad - Charles Dickens
4	El árbol florido. 50 poemas clásicos de Latinoamérica y España
5	El avaro - Moliere
6	Frankenstein - Mary Sheely
7	Las fábulas de Esopo - Esopo
8	Antígona - Sófocles // Sueño de una noche de verano - Shakespeare.
9	Un cuarto propio - Virginia Woolf
10	La metamorfosis - Franz Kafka
11	Cuentos de misterio - Edgar Allan Poe
12	Las aventuras de Tom Sawyer - Mark Twain
13	La casa de Bernarda Alba - Federico García Lorca

Elaboración propia 2020

En la Tabla n° 2 se detallan los insumos necesarios e imprescindibles para desarrollar las TDL que son los libros para la lectura. Puede observarse una variedad interesante de literatura universal como ser los clásicos de Frankenstein o Alicia en el país de las maravillas; como así también literatura nacional y latinoamericana.

5 - GRADO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELA ABIERTA

En el presente capítulo nos proponemos indagar las percepciones de los docentes y equipo directivo sobre el grado de institucionalización del PEA en una escuela particular y concreta, la Escuela Primaria n° 90 “Franklin Roosevelt” de la ciudad de Rosario en el último período de implementación del programa 2017-2019.

En el proceso de implementación de una política pública se pueden identificar los prestadores de servicios y los destinatarios directos e indirectos de la misma. En este sentido, se identifican a los Equipos Directivos de las instituciones educativas como los prestadores de servicio del “proyecto”, es decir, son quienes llevan adelante la formación docente; los docentes como los destinatarios directos y los estudiantes como destinatarios indirectos.

5.1 Breve descripción de la Escuela Primaria N° 90

La escuela está ubicada en las cercanías de la Terminal de Ómnibus de la ciudad. Asisten aproximadamente 400 estudiantes distribuidos en dos turnos (mañana y tarde) en 15 secciones (grados o cursos). La procedencia de los estudiantes es mayoritariamente de la zona oeste de Rosario, habiendo recuperado cierto porcentaje del radio en los últimos años. Y en menor medida asisten estudiantes de la zona sur. El nivel socioeconómico es medio, medio-bajo y bajo. En los últimos años han aumentado las cantidades de raciones de merienda.

El cuerpo docente de la escuela estudiada está compuesto por 30 docentes en total. La mitad son docentes de grado (15 agentes) y la otra se conforma de profesores y profesoras de Tecnología, Inglés, Educación Física, Plástica, Música, Bibliotecaria, Ajedrez y de auxiliares y asistentes escolares. El cuerpo docente en su totalidad tienen la obligación de realizar la formación que plantea el MEP.

El Equipo Directivo está compuesto por una directora y dos vicedirectoras; y tiene la función de conducir y coordinar las Jornadas Institucionales del PEA.

5.2 La mirada del Equipo Directivo respecto del PEA

Desde la perspectiva del equipo directivo podría decirse que realizaron adaptaciones a la propuesta ministerial, es decir, adaptaciones al Dispositivo del PEA pero sin dejar de lado la Temática a trabajar. El equipo directivo modificó aquellas cuestiones que creyeron pertinentes para el desarrollo de las actividades en su establecimiento educativo. Como lo deja claro la Directora en la entrevista:

“siempre tratábamos que de algún modo lo que venía para trabajar (Dispositivo-propuesta del MEP) lo usáramos funcionalmente para nuestra escuela, que fuera pragmático el asunto. Le dimos una vuelta de tuerca al Dispositivo en base a la necesidad de la escuela, en función de lo que requeríamos. Siempre dijimos nosotros no vamos a hacer lo que mandan así, enlatado, para cumplir; sino que vamos a ver, analizar qué es lo que a nosotros nos sirve como escuela.”¹²

En este sentido, refleja un alto grado de compromiso por parte del Equipo Directivo. Dichas adaptaciones requieren de tiempo para sentarse a leer, releer, elaborar y modificar actividades y formas de transmitirlo a los docentes en el día de la Jornadas Institucional. Requiere dedicación y trabajo previo a cada una de las instancias de Formación con los docentes del establecimiento.

Por su parte, la Directora describe el PEA como una gran oportunidad para reflexionar colectivamente sobre las prácticas educativas en las Jornadas Institucionales:

“una oportunidad enorme para leer, encontrarse en la escuela con tus pares, entre docentes y sobre todo para reflexionar, para mirarse a uno mismo, para mirarse la escuela a sí misma, discutir...”¹³

El Equipo Directivo remarca la bibliografía utilizada en las Jornadas Institucionales del PEA:

“fortaleza es la bibliografía utilizada, es decir, la selección de los autores trabajados para reflexionar sobre nuestras prácticas como docentes. (...) [La bibliografía] es interesante porque tratan lo social y lo pedagógico para entender a las familias con las que trabajamos. Digo, hay dinámicas familiares en las que los maestros nos ponemos en el lugar de juzgar, juzgando esas otras lógicas familiares. Pero en realidad, son familias diferentes a las nuestras, debemos correrlos de ese lugar de juzgamiento.”¹⁴

Lo anterior da cuenta de la utilidad de la bibliografía que encontraron los directivos para desarrollar las Jornadas Institucionales. Es decir, recuperan aquellos autores que rescatan el contexto en el cual está inmersa la escuela y la población. Tomando conciencia del entorno escolar, de las distintas realidades familiares, del barrio, de la ciudad y, en

¹² Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

general, de la sociedad. Es decir, aquella bibliografía que no pierda de vista la noción de la escuela como institución social generadora de vínculos que traza y entabla tanto hacia “adentro” como hacia “afuera”.

El Equipo Directivo, como se dijo más arriba, pondera y revaloriza la teoría utilizada. No sólo está de acuerdo con la teoría bibliográfica planteada sino también con la estrecha relación entre teoría y práctica que plantean los fundamentos del PEA, en el sentido de que no se puede trabajar una sin la otra, existiendo una relación directa entre teoría y práctica. En boca de la Directora:

“La teoría es muy necesaria porque desde ahí sustentas lo que haces; es un ida y vuelta entre teoría y práctica.”¹⁵

“Cuando algo era práctico trabajaban muy bien [los docentes]. A lo que voy es que, quizás, los docentes no valoran lo teórico, o sea, los autores. Eso es un déficit porque no es todo práctica. Vos a la práctica la tenés que sustentar en una idea, muchas ideas. Viste como dicen por ahí, “no sos vos, sos tu marco teórico” ”¹⁶

Como puede observarse en la cita anterior, el fundamento del Equipo Directivo corre por los mismos andariveles de la idea de Freire citada más arriba¹⁷, que hace referencia a la relación dialéctica que hay entre la teoría y la práctica. Y justamente esa reflexión crítica que se basa en la relación entre teoría y práctica es lo que Freire entiende por formación permanente. En este sentido, también puede afirmarse que hay cierto alineamiento de perspectiva entre el Equipo Directivo, los autores utilizados y el espíritu del PEA.

Una de las estrategias que decidió el Equipo Directivo para sobrellevar adelante las Jornadas Institucionales e incentivar a sus docentes fue “llevar la teoría a la práctica”, es decir, articular los planteos y lineamientos teóricos con la cotidianeidad del quehacer docente, situaciones y necesidades de la institución educativa en cuestión. Por eso, la directora cuenta que trataron siempre de adecuar y adaptar los “dispositivos” a las necesidades de la escuela.

La Tabla n° 3 resume algunos aspectos generales del PEA desde la percepción del equipo directivo y los docentes entrevistados.

¹⁵ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ver punto 2.4.2 de la presente investigación.

TABLA N° 3 - Aspectos Generales del PEA

	Aspectos generales del PEA	Actores relevados			
		Equipo Directivo	Docente A	Docente B	Docente C
1	Bibliografía utilizada				
2	Lineamientos teóricos brindados				
3	Lectura bibliográfica implicó una sobrecarga de trabajo				
4	Se lograron cambios en las prácticas pedagógicas				
5	Participación activa de los docente en las Jornadas Institucionales				
6	Revalorización de la profesión docente como productor de conocimiento				
7	Estrechamiento de los vínculos entre los docentes y equipo directivo				

Elaboración propia 2020

REFERENCIAS

muy de acuerdo	de acuerdo	neutro	desacuerdo	muy desacuerdo	no contesta
----------------	------------	--------	------------	-------------------	-------------

Respecto a la participación activa de los docentes en las Jornadas Institucionales, como se puede observar en la Tabla N° 3, el Equipo Directivo demuestra que está “muy de acuerdo”. Lo atestigua de la siguiente manera:

“[los docentes] participaban activamente en el debate y reflexiones habiendo leído a conciencia previamente los materiales bibliográficos, te diría que un 90% de los docentes de nuestra escuela han participado activamente”¹⁸

Acerca de la revalorización profesional docente como productores de conocimiento pedagógico demuestra estar muy de acuerdo con esa idea contando que:

¹⁸ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno

*“resulta que estamos construyendo un montón de conocimiento y no somos conscientes de eso que producimos. Creo que los debates y reflexiones que habilitaron las Jornadas Institucionales iban por ese lado, por el lado de concientizar a los docentes de sus saberes y conocimientos.”*¹⁹

Los directivos de la escuela estudiada no creen que haya implicado una sobrecarga la lectura bibliográfica para los docentes. Es más, como se dijo más arriba, creen que los docentes leyeron la mayoría de los textos teóricos planteados dando lugar a debates y reflexiones, generando así un enriquecimiento de las discusiones.

5.3 La experiencia de las TDL desde la visión del Equipo Directivo

Las prácticas de las TDL en la Escuela Primaria N° 90 se implementaron en los años 2018 y 2019 porque la escuela pertenece al segundo grupo de establecimientos educativos en realizar la formación permanente docente, es decir, pertenece a la Cohorte II.

Las TDL se desarrollaron en los siguientes grados: 1°, 2°, 5° y 6°. Se solicitaron los libros para la cantidad de estudiantes exacta de cada grado. Los libros solicitados fueron “Alicia en el país de las maravillas”; “Cuentos de la selva” y “Cuentos de navidad” y “El árbol florido” (contiene 50 poemas clásicos de Latinoamérica y España).

La experiencia de las TDL en la escuela estudiada trascendió las expectativas de los directivos. No sólo en el sentido de que se desarrollaron con éxito la totalidad de los encuentros planificados, sino también en el sentido de que los estudiantes pudieron participar activamente en cada una de las jornadas, adquiriendo así un espacio y un tiempo para escuchar y escucharse, y relacionar lo literario con sus experiencias de vida.

La directora dice que *“las TDL trascendieron lo que esperábamos”*²⁰. Y comenta dos experiencias que derivaron en intervenciones institucionales que sobrepasaron los espacios clásicos de la escuela. Es decir, las TDL habilitaron a los estudiantes a contar y decir cosas que en el ámbito escolar tradicional no pudiesen haber tenido lugar. Tras esas experiencias la escuela tuvo que tomar riendas en el asunto e intervenir institucionalmente con otras instancias estatales y articular con las mismas. Dándose así una suerte de interrelación e interacción entre la escuela y el contexto.

El Equipo Directivo se animó a llevar la experiencia de las TDL más allá del ámbito áulico en el sentido de trabajar con las familias de los estudiantes. Propuso realizar una TDL junto a los padres y madres de los estudiantes de 1° grado. La directora dice al respecto:

¹⁹ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno

²⁰ *ibid.*

*“invitamos a las familias de 1° grado para realizar unas TDL con el texto “La palabra” de Pablo Neruda, es un ensayo muy conocido. Tuvimos mucha repercusión, las familias se entusiasmaron y participaron.”*²¹

La experiencia de trabajar con las familias de los estudiantes a través de las TDL derivó sumirlas al Proyecto Institucional de la Escuela para el año 2020. Es decir, por un lado, armar una ronda de TDL con las familias de los estudiantes del primer ciclo (1°, 2° y 3°); y por el otro, desarrollar las TDL para el ciclo lectivo 2020 con 7° grado con la novela “El rastro de la canela” de Liliana Bodoc. Puede visualizarse cómo a partir de esta práctica pedagógica innovadora, como ser las TDL, deriva en una apropiación genuina por parte del Equipo Directivo y construye su Proyecto Institucional con algunos aspectos planteados por el PEA.

5.4 La mirada de las docentes respecto del PEA

Se entrevistaron a tres docentes de la escuela que se tomó como estudio de caso. Las docentes tienen varios puntos en común sobre el programa, remarcan la necesidad de la formación continua reclamada durante años por el colectivo docente; valorizan la carga teórica y bibliografía utilizada en las Jornadas Institucionales; fortalecimiento de los vínculos entre los docentes a partir de los debates y reflexiones que surgieron en las Jornadas Institucionales; la posibilidad de revalorización como profesionales de la educación y como productores de saberes pedagógicos; y la puesta en conocimiento y apreciación de la experiencia de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) como práctica pedagógica de innovación.

El primer punto que destacaron las docentes entrevistadas es la puesta en valor de la formación continua docente y en servicio, es decir, en horario escolar. Una de las docentes entrevistadas dice:

“fue algo muy fructífero porque fue producto de una lucha docente donde pedíamos que en servicio se nos formara de manera gratuita y no tener que ir a pagar para seguir formándonos. (...) Al ser en servicio, las Jornadas Institucionales de formación se realizaban en horario escolar, sin tener que formarnos en horario extraescolar. (...) se podía compartir

²¹ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno

en el ámbito escolar cotidiano, y esto es justamente lo interesante, dió muchos frutos entre nosotras las docentes.”²²

Otro punto destacable es la bibliografía utilizada, tanto pedagógica como filosófica. Las docentes consultadas cuentan que el PEA, en sus inicios, tenía una fuerte carga de lectura de bibliografía para consultar y leer. Algunos testimonios que dan cuenta de ello son: *“la bibliografía que fueron textos de “nivel superior”, de la facultad, filósofos.”²³; “analizar esos textos colectivamente dentro de la escuela y discutirlos (...) pudimos leer autores que no están en los institutos de formación docente; nos permitió leer a antropólogos, cientistas de la educación, pedagogos, filósofos... nos acercó ese tipo de bibliografía el PEA”²⁴.*

Sólo una de las tres docentes entrevistadas demostró cierto malestar respecto de la lectura en el sentido de contar con escaso tiempo para realizarla. Sin embargo, remarcó la necesidad de que el MEP provea el acceso a ese tipo de bibliografía pedagógica.

Otro de los aspectos a resaltar es el estrechamiento de los vínculos entre docentes y equipos directivos que se fueron generando a partir de los debates y reflexiones de las Jornadas Institucionales. Así lo demuestra un fragmento del texto producido por los docentes en la última Jornada Institucional de 2019:

“La capacitación propició espacios de encuentro, debates, reflexión y, a su vez, fortaleció los vínculos intrainstitucionales, y especialmente dió lugar a la autocrítica para revertir nuestras prácticas, ya sea para continuar, mejorar, cambiarlas o transformarlas”²⁵.

El testimonio de una de las docentes deja clara la idea que estamos tratando de transmitir diciendo que:

“(…) potenció nuestros vínculos, conocernos entre nosotros, que en la vorágine de la cotidianeidad de la escuela no sucede.”²⁶

²² Ver en Anexos Entrevistas punto 10.4 entrevista a la Docente B de 2° y 3° grado de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

²³ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.5 entrevista a la docente C Bibliotecaria de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

²⁴ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.3 entrevista docente A de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

²⁵ Ver en Anexos Producción Docente punto 11

²⁶ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.4 entrevista a la Docente B de 2° y 3° grado de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

5.5 Las TDL bajo la mirada de los docentes

Las docentes entrevistadas se formaron como moderadoras de TDL para llevarlas adelante. Realizaron las dos instancias de formación que brindaba el MEP, la virtual y la presencial. A su vez, compartieron sus experiencias con el resto del cuerpo docente de la escuela en instancias de Plenaria y en Jornadas Institucionales a partir de una propuesta del Equipo Directivo.

A continuación se muestra la Tabla N° 4 con las percepciones de las docentes y Equipo Directivos respecto del desarrollo de las TDL, a saber:

TABLA N° 4 - Aspectos de las TDL

	Aspectos de las TDL (condiciones de aprendizaje)	Actores relevados			
		Equipo Directivo	Docente A	Docente B	Docente C
1	Se respetaron los turnos de palabra (la espera para hablar)				
2	Circuló la palabra fluidamente (participación activa)				
3	Se respetó la opinión o argumentos de los participantes (escucha activa)				
4	El moderador tuvo que intervenir para ordenar la TDL				
5	Los estudiantes interactuaron				
6	Posibilitó una comprensión colectiva				

Elaboración propia 2020

REFERENCIAS

muy de acuerdo	de acuerdo	neutro	desacuerdo	muy desacuerdo	no contesta
----------------	------------	--------	------------	----------------	-------------

Como lo demuestra la Tabla N° 4, las docentes coinciden en que se respetaron los turnos de palabra lográndose así un espacio/tiempo que propicia la reflexión, un momento de espera para hablar y dar sus fundamentos. El proceso de esperar los turnos de palabra, desde una visión pedagógica, deja de lado la espontaneidad y da lugar a la construcción de un pensamiento reflexivo, basado en la espera (Gurvich, 2019)

En torno a la circulación de la palabra puede observarse que las docentes coinciden en que los estudiantes participaron activamente argumentando y dando sus fundamentos sobre aquello que deseaban compartir con sus compañeros. La disposición del espacio

sentados en ronda, rompiendo con el esquema espacial clásico áulico, proporciona la participación activa de los participantes. Una de las docentes describe la situación de la siguiente manera:

*“habilitó a aquellos niños que nunca habían hablado en clases, que no le conocíamos la voz prácticamente, hablaran. Puedo afirmar que se dieron ese tipo de transformaciones.”*²⁷

Sobre la “escucha” y el respeto de la opinión de los estudiantes vemos que las docentes no coinciden completamente; dos de ellas comentaron que los estudiantes respetaron los argumentos y opiniones de los demás generando así un reconocimiento del otro como par. El testimonio de una de las docentes:

*“el respeto”, en el sentido de no ser criticado por nadie o, mejor dicho, no poner en tela de juicio lo dicho. Creo que se dió por el hecho de reconocerse como iguales... Valía aquello que se compartía en las TDL por el hecho de ser un par más, un compañero; valía por el tiempo que permite la tertulia.”*²⁸

La otra docente que coincide en este punto, cuenta que siempre se respetaron los argumentos de los compañeros a pesar de la existencia de posiciones contrapuestas:

*“Más allá de tener fundamentos aguerridos, nunca se faltó el respeto al otro. Ya había quedado la muletilla en ellos, cuando uno quería decir algo e interrumpir al otro aparecía alguno de ellos diciendo ‘No hay que cortar la TDL, hay que respetar el tiempo de cada uno, no rompas la tertulia’ ”*²⁹

La docente que mostró cierta neutralidad sobre el respeto de la palabra en el desarrollo de las TDL en su grado, argumentó que debió trabajar fuertemente al interior del grupo algunos conflictos previos:

“A fin de cuentas, creo que el grupo ha aprendido a respetar a partir del diálogo, pero antes con un conflicto que nos llevó tiempo y que lo logramos dialogando y respetando al otro a

²⁷ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.4 entrevista a la Docente B de 2° y 3° grado de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

²⁸ *ibid.*

²⁹ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.5 entrevista a la docente C Bibliotecaria de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

pesar de las diferencias de pensamiento. Siempre existe algún conflicto para estudiar, analizar y trabajar al interior del grupo”³⁰

Respecto de las intervenciones del moderador para ordenar la TDL, dos de las docentes acuerdan que no debieron intervenir con mucha frecuencia, debido a que los estudiantes comprendieron rápidamente la metodología de trabajo. La otra docente se vió obligada a ordenar al grupo para que logren escucharse los estudiantes:

“tuve que intervenir para poner orden, ya que todos querían hablar al mismo tiempo y nadie se escuchaba...”³¹

Más allá de la frecuencia de intervenciones del moderador, que parecen ser obvias y necesarias para llevar adelante una instancia innovadora de trabajo con los estudiantes, podemos decir que las TDL se desarrollaron bajo cierta normalidad o, mejor dicho, como se espera que se desenvuelva esta metodología pedagógica.

Las TDL son una práctica pedagógica que pretende la interacción entre los participantes en un plano de igualdad con la mínima intervención del moderador, siendo su rol principal asegurar que todos participen y que la palabra circule lo más posible. Las docentes entrevistadas coinciden en este punto diciendo que la TDL:

“(...) ayuda que los estudiantes interactúen entre sí logrando un espacio de intercambio de opiniones y mejora las relaciones que entablan entre ellos.”³²

“Se fortalecieron las relaciones entre ellos porque se ve que el otro existe, es aquel que juega conmigo en el recreo pero también tiene sus ideas, sus problemas, sus expectativas, sus vivencias... y compartir dichas vivencias fue muy fuerte para algunos estudiantes.”³³

En torno de la comprensión colectiva, según las docentes entrevistadas, se propició la misma a través de las distintas interpretaciones y miradas que fueron compartiendo los estudiantes:

³⁰ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.3 entrevista docente A de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

³¹ *ibid.*

³² Ver en Anexos Entrevistas punto 10.4 entrevista a la Docente B de 2° y 3° grado de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

³³ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.3 entrevista docente A de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

“En el grupo, a partir de las distintas intervenciones de los chicos, se fue realizando una construcción de sentido y comprensión nuevos, interpretaciones que ni a mí se me hubiesen ocurrido establecer; fue un aprendizaje para todos... tanto para los estudiantes como para mí, la docente.”³⁴

Otra cuestión que dejaron las TDL en la escuela estudiada, y que tuvo grandes repercusiones porque a partir de ellas el establecimiento educativo se vió obligado a entablar y articular relaciones con otras instituciones estatales y generar lazos para contener situaciones, fue la habilitación a compartir experiencias y vivencias de los estudiantes relacionándolas con los textos leídos. O dicho de otro modo, la literatura, es decir, la lectura de un texto, habilitó y movilizó a ciertos estudiantes a compartir temas de su vida personal con el resto de sus compañeros y docentes. Algunos casos de las experiencias traídas por los estudiantes fueron muy intensas y fuertes (situaciones de abuso y transformación de identidad de género), por ello la escuela tuvo que intervenir con otras instituciones estatales.

5.6 “Las TDL como arma metodológica fundamental”: su incorporación al Proyecto Institucional

Como dijéramos más arriba (Ver punto 2.2), siguiendo a Berman dentro del proceso de microimplementación de una política pública pueden identificarse distintas fases, la de movilización, la de implementación por parte de los prestadores de servicios y la de institucionalización. Como vimos a lo largo de la presente investigación, centramos la atención en la segunda de las fases, abriendo lugar ahora al estudio de la tercera, la fase de institucionalización que remite a la incorporación de la práctica implementada dentro de las actividades regulares y rutinarias de la organización en cuestión.

La Escuela Primaria N° 90 decidió incorporar la práctica de las TDL como metodología de trabajo con sus estudiantes con el objetivo de robustecer su Proyecto Institucional del año 2020. La experiencia de las TDL dejó su secuela abriendo paso a su incorporación como práctica pedagógica en la escuela estudiada. El Proyecto Institucional del establecimiento educativo para el año 2020 tiene como objetivo integrar las TDL como “arma metodológica” para trabajar los ejes de la ESI (Educación Sexual Integral) y la visibilización de las mujeres con perspectiva de género.

³⁴ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.5 entrevista a la docente C Bibliotecaria de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

Puede observarse cómo una propuesta del MEP es apropiada por parte de la institución, Equipo Directivo y docentes, dentro de sus actividades regulares y rutinarias como una práctica pedagógica innovadora. Constituyéndose como una forma de trabajo con los estudiantes que habilita un espacio de diálogo, en un plano de igualdad, donde todos tienen voz y la posibilidad de participación.

5.7 Adaptación mutua

Retomando las ideas planteadas por Berman sobre la microimplementación, la presencia de adaptación mutua en el proceso de implementación de una política pública *“implica tanto la adaptación del proyecto como la del comportamiento del prestador de servicios”* (Berman, 304). Observando específicamente la escuela estudiada, podemos decir que se realizó una adaptación mutua en la implementación del PEA, ya que por un lado se trabajó en la adecuación y flexibilidad de la propuesta ministerial, modificando las formas de aplicación del proyecto, y por el otro, cierta alteración en los comportamientos rutinarios de los Equipos Directivos -los prestadores de servicios- para desarrollar el programa con el colectivo docente de su institución educativa.

La escuela estudiada llevó adelante las Jornadas Institucionales del PEA con sus particularidades, intereses y formas de abordajes según sus características y especificidades de su contexto institucional y social. Pensando la escuela como institución social, *“siendo parte del entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad”* (Bogado y otros, 2019: 106), ligada a un andamiaje de otras instituciones sociales ancladas territorialmente.

Desde el MEP también puede reconocerse cierta adaptación de la propuesta en el sentido de que:

“Tanto las reuniones de equipos directivos como las jornadas institucionales se plantean como espacios de pensamiento colectivo desde el marco de la pedagogía de la pregunta. Una invitación a interrumpir lo cotidiano para ponerlo en consideración, abrir a la innovación y el pensamiento creativo, volver a mirar, ayudado con la mirada de otro.” (Bogado y otros, 2019: 116)

Es decir, desde la perspectiva de Berman se puede decir que existió adaptación mutua del “proyecto” ya que se realizaron los ajustes necesarios para llevarlo adelante tanto de la propuesta ministerial como de los comportamientos de los prestadores de servicio, es decir el equipo directivo. Como lo señala la coordinadora del PEA, “propusimos que la teoría y la práctica educativa no son excluyentes sino momentos de una misma tarea; que la

reflexión colectiva puede y debe conducir a la construcción de consensos institucionales -aunque sean provisorios- que permitan la transformación de las prácticas y la posibilidad de seguir pensando los sujetos, los escenarios complejos y las tareas que nos convocan.” (Bogado y otros, 2019: 104)

6 - RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DEL PEA EN LA ESCUELA PRIMARIA N° 90 EN EL PERÍODO 2017-2019

En el presente capítulo intentaremos explorar algunos de los resultados tanto cuantitativos como cualitativos en la Escuela Primaria n° 90 tras el paso de la implementación del PEA a lo largo de los tres últimos años (2017-2019)

6.1 Jornadas Institucionales implementadas “al pie de la letra”

El equipo de gestión del PEA a principio de cada año de formación plantea una agenda de trabajo en la cual se describen y apuntan las jornadas a desarrollar a lo largo del ciclo lectivo. La escuela estudiada, como lo demuestra el Tabla N° 5, desarrolló todas las Jornadas Institucionales en tiempo y forma como hubiere sido planificado al inicio de cada uno de los tres años de formación.

TABLA N° 5- Cantidad total de Jornadas Institucionales del PEA por año

	Jornadas Institucionales planificadas por el PEA	Jornadas Institucionales desarrolladas en la Escuela Primaria N° 90
2017	5	5
2018	3	3
2019	3	3
TOTAL	11	11

Elaboración propia 2020

La cumplimentación de la agenda planteada -realizando las Jornadas Institucionales que fueran planificadas a principio de año- da cuenta del grado de compromiso del Equipo Directivo de la escuela primaria n° 90. Tenemos conocimiento que en algunas escuelas no se desarrollaron todas las Jornadas Institucionales, sino más bien que cuando las realizaban eran jornadas relajadas en las cuales nadie leía el material bibliográfico y cada cual hacía lo que quería desaprovechando la oportunidad de debate y discusión planteado por las autoridades del Ministerios..³⁵

³⁵ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno y punto 10.1 entrevista al Director Provincial de la Dirección Provincial de Planificación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Lic. Diego Gurvich

6.2 El rol del “Equipo Directivo”

En la Escuela N° 90 quienes desarrollaron un rol fundamental y preponderante para llevar a la práctica la propuesta ministerial fue el Equipo Directivo por el empeño y compromiso, la Directora dice que *“si no tenes al Equipo Directivo que trabaje en función de la política ministerial, no la podes llevar a la práctica”*³⁶. Los efectos y resultados del proceso de implementación dependen del accionar y comportamiento del Equipo Directivo, siendo éste el prestador de servicios de la política pública. Dicho de otro modo, las características del comportamiento de los actores que llevan adelante la política pública y puesta en marcha tendrán efectos en los resultados finales de lo implementado.

6.3 Las TDL como práctica pedagógica innovadora: su institucionalización

Uno de los aspectos remarcables de la experiencia de la escuela estudiada, como se indicó más arriba, es la utilización de la herramienta metodológica de las TDL como disparador para trabajar los ejes del Proyecto Institucional del establecimiento educativo en cuestión. Es decir, la institución se apropió y adecuó una de las forma de trabajo metodológica planteadas por el PEA como ser las TDL.

Las Tertulias Dialógicas Literarias se hicieron carne en la escuela y pasaron a formar parte de su Proyecto Institucional incorporándolas a su trabajo cotidiano. Es decir, las TDL se institucionalizaron como una práctica pedagógica en la escuela en cuestión. Se podría barajar la idea de que la consumación de las TDL como parte del Proyecto Institucional se dió por las buenas y gratificantes experiencias vivenciadas en el establecimiento educativo.

6.4 Los vínculos inter e intrainstitucionales fortalecidos

Otro de los resultados cualitativos que se puede vislumbrar en las entrevistas realizadas es el reconocimiento de fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales que a partir de la implementación del PEA se abrieron paso. Como ejemplo puede nombrarse la decisión que tomó el Equipo Directivo de buscar nuevas formas de actuar conjuntamente con la Subsecretaría de Políticas de Género de la provincia de Santa Fe. Otros ejemplos de reconocimiento de los vínculos son las relaciones generadas con la Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes, el Hospital Centenario, escuelas especiales y Equipos socioeducativos del Ministerio de Educación. El reconocimiento de los lazos y vínculos que genera la escuela y fortalece a partir de, justamente, reconocer que los tiene, coincide con unos de los objetivos que plantea el PEA, el de entender la escuela como Institución Social.

³⁶ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno

Los vínculos dentro de la escuela, es decir, los vínculos intrainstitucional, también se vieron fortalecidos a partir de las Jornadas Institucionales del programa. Los debates e interpelaciones que abrió el PEA generó la potenciación de los vínculos y relaciones entre los docentes, por un lado, y entre los docentes y los directivos, por el otro. Como lo describe una de las docentes entrevistadas:

“Habilitar la discusión y debate que varias veces fueron fuertes. Y después seguir estando bien con esos compañeros. Es un ejemplo claro de fortalecimiento de los vínculos entre los docentes entre sí; y entre los docentes y los directivos.”³⁷

6.5 Espacios para el debate y la reflexión: revalorizando la construcción de los saberes colectivos docentes

El PEA abre la posibilidad de discusión, interpelación y cuestionamientos de las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando en las escuelas. Y justamente la escuela estudiada no fue la excepción, sino que habilitó plantear las distintas miradas, preguntas y reflexiones, ponderando así la construcción colectiva de conocimiento de los docentes y directivos.

Para visualizar lo que estamos intentando decir transcribimos algunos testimonios docentes cuando fueron consultadas sobre los aspectos positivos que dejó el PEA:

“Valoración y resignificación de las trabajadoras de la educación como proveedoras y productoras de conocimiento y saberes.”³⁸

“Habilitó la posibilidad de encontrarnos en un espacio todos los docentes y directivos para generar y compartir conocimiento colectivamente a través de los diálogos que entablamos en las Jornadas Institucionales, nos permitió abrir un poco más la cabeza y conocer distintas miradas sobre algunas cuestiones.”³⁹

El Equipo Directivo rescata la construcción colectiva de conocimiento entre los docentes y su respectiva valoración afirmando que:

³⁷ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.4 entrevista a la Docente B de 2° y 3° grado de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

³⁸ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.4 entrevista a la Docente B de 2° y 3° grado de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

³⁹ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.3 entrevista docente A de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

*“como docentes también tenemos un saber teórico-práctico y, como Equipo Directivo, tratamos de transmitirlo a nuestras compañeras. Esos saberes teórico-práctico que tenemos como trabajadoras de la educación debemos revalorizarlos ya que está muy desprestigiado el quehacer docente en nuestra sociedad.”*⁴⁰

Dicha revalorización de la construcción de saberes colectivos docentes entendida como saber teórico-práctico se inscribe, como venimos desarrollando a lo largo de la presente investigación, en lo que Freire entiende por formación docente⁴¹, una dialéctica entre teoría y práctica.

6.6 Registrando la historia escolar: “libro de actas”

El PEA prevé un sistema de “registro” con el objeto de dejar sentado lo trabajado en cada una de las Jornadas Institucionales en cada una de las escuelas de la provincia de Santa Fe. El “registro” se completaba en papel y luego se enviaba por la web (vía Plataforma Educativa) a la coordinación del Programa. En el caso estudiado dicho “registro” fue más allá de la cumplimentación requerida por las autoridades del MEP, en el sentido de que elaboraron a lo largo de los tres años de Formación un “libro de actas” donde registraron los temas trabajados y discusiones tratadas, los acuerdos institucionales e interinstitucionales, las experiencias vivenciadas, las distintas concepciones del quehacer docente, etc. Ofició como una hoja de ruta, como una forma de escribir e historizar el recorrido de la escuela y sus actores. La Directora comenta que:

*“(…) trabajamos, discutimos y registramos nuestras experiencias en un “libro de actas”. Trabajamos muy comprometidas con la cuestión de sistematizar las experiencias, en el “libro de actas”, que vivenciamos tanto en las Jornadas Institucionales como en lo cotidiano de la escuela”*⁴²

El Equipo Directivo del caso estudiado entiende el PEA como una bisagra, dejando claro un antes y un después, respecto a la revalorización de los docentes como productores de conocimiento. Han trabajado proactivamente en función de ello promoviendo el conocimiento práctico, sus trayectorias y su quehacer docente, devolviéndoles el rol de protagonistas de la educación. Dicha idea viene de la mano de uno de los ejes de la política

⁴⁰ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno

⁴¹ Ver punto 2.4.2 de la presente investigación

⁴² Ver en Anexos Entrevistas punto 10.2 entrevista a la Directora de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”, Prof. Carina Trivisonno

educativa santafesina en los últimos años de la gestión socialista. El eje de la calidad educativa está vinculada a la revalorización del saber pedagógico docente como formación. Es decir, la formación docente es de calidad educativa, también y no solamente, cuando se pone el acento y como centro de atención el saber pedagógico docente que traen cobijado de sus experiencias cotidianas. En palabras de los docentes entrevistados podemos citar el siguiente párrafo:

“Nos dio la posibilidad de sentirnos protagonistas como trabajadores de la educación, en el sentido de, bueno, ‘nosotros somos los que estamos atravesando estas problemáticas, en este contexto, bajo estas circunstancias, de esta manera’. Y justamente ese papel de “protagonista” que nos ubicaba el PEA fue de lo más fructífero. Y además, porque todas sabíamos algo de ese filósofo o pedagoga que nos daban para que leyéramos, algún conocimiento previo teníamos y en nuestra experiencia era similar a lo que esos autores decían. Nos dió la posibilidad de sentirnos sujetos de conocimiento, empoderarnos y decirnos que tenemos nuestros conocimientos pedagógicos, que no somos simples maestros que estudiamos solamente tres años (...)”⁴³

⁴³ Ver en Anexos Entrevistas punto 10.4 entrevista a la Docente B de 2° y 3° grado de la Escuela Primaria N° 90 “Franklin D. Roosevelt”

7 - CONCLUSIONES

En primer lugar deseamos destacar aquellos aspectos que, a nuestro entender, sobresalen de entre otros como ser el estrechamiento y fortalecimiento de los vínculos y lazos entre los docentes y el equipo directivo a partir de los canales de comunicación que fomentó el PEA y las Jornadas Institucionales propiamente dichas. Por un lado, como se dijo más arriba, la figura del Facilitador ofició de vaso comunicante entre la coordinación del programa y los docentes y el Equipo Directivo, relevando y recolectando información directa e importante sobre aquello de lo que sucedía en la escuela, es decir, sobre el contexto escolar cotidiano con el objeto de modificar o alterar algunos lineamientos de acción del programa. Por otro lado, las mismas Jornadas Institucionales fomentaron la horizontalidad, democratización y construcción colectiva y colaborativa dando lugar a relaciones más cercanas y fuertes entre docentes y directivos, volviéndolos al centro de la escena pedagógica como productores de conocimiento. Es decir, las Jornadas Institucionales fungieron como procesos de acercamiento y colaboración.

Un hecho resultante de la institucionalización del programa en la escuela estudiada es la apropiación e incorporación de las Tertulias Dialógicas Literarias como forma metodológica de trabajo más allá de la finalización del programa. Es decir, la institución educativa transforma algunas de sus actividades diarias o de rutina para incorporar las TDL, perdurando en el tiempo, dentro de su Proyecto Institucional. La incorporación de dicha práctica innovadora da cuenta de las experiencias gratificantes que se vivenciaron en la Escuela Primaria n° 90, que, quizás, para una segunda y futura investigación, podría compararse con otras experiencias, abarcando más de un estudio de caso.

Otro aporte que provee la presente investigación de grado refiere al reconocimiento de las TDL como práctica pedagógica verdaderamente innovadora y los resultados que se obtuvieron a partir de ella. Enfocándonos en la escuela estudiada, los frutos que se observan son aquellos aspectos que resultaron transformadores dentro de las aulas, dichos aspectos son: mayor circulación de la palabra; escuchar y escucharse; reconocimiento del otro y la interpretación colectiva de los estudiantes. Cuestión, esta última, íntimamente relacionada con aquello que decíamos al principio de la investigación de la mano de Paulo Freire, es la relación existente entre enseñar y aprender que se da de manera simultánea y amalgamada, “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2014b: 47). Las TDL lograron instalar dichos aspectos en el ámbito áulico, no por casualidad sino porque se encuadran dentro un gobierno que apostó por las políticas educativas transformadoras -no desde un lugar de control y evaluación ministerial, sino

desde un lugar colaborativo, democrático y participativo que escucha todas las partes implicadas- y un Equipo Directivo comprometido coincidente con los lineamientos de dicha política.

Por otro lado, creemos de suma importancia y necesidad la puesta en práctica de las políticas públicas de manera democrática, colaborativa e inclusiva; y un claro ejemplo de ello es la experiencia del PEA estando lo más cerca posible, tanto virtual como presencialmente, de quienes llevan adelante la ejecución de los lineamientos y dando voz a la mayor cantidad de actores implicados en el contexto. El Programa Escuela Abierta puede situarse como una línea de acción palpable de la política pública educativa de la Provincia de Santa Fe que apostó por las prácticas innovadoras en una sociedad cada vez más globalizada y atomizada.

Deseamos destacar, por último, que el PEA ha dejado huellas en la comunidad educativa, huellas habilitantes, huellas que permiten habilitar a los sujetos -docentes, directores, estudiantes o familiares- poner a circular y revalorizar saberes y conocimientos generados por la comunidad educativa, huellas que habilitaron espacios para la reflexión y entendimiento colectivo a partir de la diferencia.

8 - RECOMENDACIONES

Partiendo de la base de la presente investigación de grado, con sus limitaciones y alcances que representa, creemos haber realizado un recorrido pormenorizado de cómo se implementó el programa provincial de formación docente y sus resultados. A su vez, dadas las características del tipo, herramientas e instrumentos utilizados se recomienda, en primer lugar, la realización de futuras y más abarcativas investigaciones sobre la problemática a fin de cotejar resultados e impactos.

En segundo lugar, en cuanto a la formación académica que provee nuestra Facultad de Ciencia Política y RRH, notamos una vacante o falta de asignaturas o seminarios relacionada a las políticas educativas y pedagógicas. Sin embargo, nos parece también necesario sobresaltar aquellos conocimientos teóricos de las Asignaturas de los que se valió la presente tesina: Análisis de Políticas Públicas, Programación y Evaluación de Proyectos y Tecnologías de la Administración Pública.

Por último, recomendamos la posibilidad de brindar a los estudiantes de nuestra carrera la apertura de nuevos seminarios sobre metodología de la investigación social e investigaciones de diferentes programas o proyectos educativos. También nos parece interesante recomendar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a la investigación social.

9 - BIBLIOGRAFÍA:

- Archenti, N. 2007. "Estudio de caso/s" en MARRADI, A., Archenti, N., Piovani, J. I.. 2007. "Metodología de las ciencias sociales". Ed. Emece. Bs As.
- Berman, P. 1993. "El estudio de la macro y microimplementación" en Aguilar Villanueva, L., "La implementación de políticas" Porrúa Grupo Editor, 2da. Edic.
- Bogado, G.; Gerlero, C; Gurvich, D. 2019 "El Programa Escuela Abierta: transformar y transformarse. Una experiencia de política pública de formación docente continua y universal en Santa Fe", con sultar en:
<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>
- Cuaderno "7 actuaciones de éxito. Tertulia Dialógica". Se puede consultar en:
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/107/2ba122a52eb0ce50956bc254311e9970.pdf>
- Feldfeber, M. e Ivanier, A. 2003. "La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente" en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 18, pp 421-445
- Feldfeber y Gluz. 2012. "Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011)" en "Las políticas educativas después de los 90: regulaciones, actores y procesos", CLACSO
- Gurvich, Diego. 2019. "Una posible mirada pedagógica a las Tertulias Literarias Dialógicas". Se puede consultar en:
<Una-posible-mirada-pedagógica-a-las-Tertulias-Literarias-Dialógicas.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Pilar Baptista, Lucio; 1991. "Metodología de la Investigación". Naucalpan de Juárez, Edo. de México.
- MEP (Ministerio de Educación Provincial), 2018. "Informe de monitoreo de la implementación de Tertulias Dialógicas Literarias desde el Programa Escuela Abierta. Año 2018". Se puede consultar en:
<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/InformeTDL-2018.pdf>
- OSZLAK, O. y O'DONELL, G. 1976. "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". Buenos Aires, CEDES
- Piovani, J. I. 2007. "La entrevista en profundidad" en MARRADI, A., Archenti, N., Piovani, J. I.. 2007. "Metodología de las ciencias sociales". Ed. Emece. Bs As.
- Piovani, V. 2013 "Políticas públicas de formación docente en la Argentina actual" en POGGI, M. "Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional". UNESCO - IIPE. Bs As

- Puiggrós, Adriana:
 - 1996. “Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo”. Editorial Kapelusz. Bs As
 - 2019. “La Escuela: plataforma de la patria”. UNIPE, Editorial Universitaria, CLACSO, Bs As.
- RINESI, E. 2015 “Filosofía (y) política de la Universidad”. Ediciones UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento)
- Sabino, C. 1992 “El proceso de investigación”. Ed. Lumen, Bs As. consultado en formato digital en:
<https://hormigonuno.files.wordpress.com/2010/10/el-proceso-de-investigacion-carlos-Sabino.pdf> (marzo 2020)
- Subirat, 1989. “Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración” Madrid, INAP
- Tenti Fanfani, Emilio. 2006. “Sociología de la educación”, Universidad Nacional de Quilmes. Se puede consultar en:
https://www.academia.edu/8179995/EMILIO_TENTI_FANFANI_Sociologia_de_La_Educacion
- Weber, M. 1984. “Economía y Sociedad”, FCE.

10 - ANEXOS ENTREVISTAS

10.1 ENTREVISTA AL DIRECTOR PROVINCIAL DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, LIC. DIEGO GURVICH

Realizada personalmente el 5 de septiembre de 2019 en la ciudad de Rosario.

Desgrabación (1 hora 50 minutos)

AM: ¿Cuáles son los actores estratégicos del PEA?

DG: El programa tiene tres grandes grupos de actores fácilmente identificables: nivel de supervisión, nivel de dirección y nivel del colectivo docentes. Estos tres grupos de actores tienen la particularidad de niveles crecientes de generalidad, es decir, uno tiene muchísimos docentes, que son el sostén de cada una de las escuelas, un poco menos de directivos, ya que hay unos 5 mil de ellos, y un escalón de generalidad más arriba, tenemos a los supervisores que no deben llegar a 500.

Escuela Abierta es todos los niveles y todas las modalidades... con una heterogeneidad total, por ejemplo, tenés desde las escuela normales tradicionales con cuatro niveles de enseñanza, con fácilmente arriba de 500 estudiantes, pero a veces más de 1000 o 1500 estudiantes, equipo directivo para cada modalidad; hasta escuelas de un sólo personal, entonces tenés ese nivel de heterogeneidad en toda la provincia. Pero bueno, esos actores estratégicos son así sin duda. También está la figura del facilitador que es el enlace, el nexo articulador entre la propuesta ministerial y su concreción en cada una de las escuelas.

Otro de los actores estratégicos, si uno realiza un análisis de políticas públicas, quizás, si convendría sumar el INFoD como actor estratégico.

El programa nace de una resolución del CFE de agosto de 2013, la Resolución 201/13, donde se fundamenta el programa, firman todas las provincias por unanimidad y esa resolución es la que señala que la conducción del programa va a estar en el INFoD, más allá de que reconoce una implementación federal donde cada provincia tiene una capacidad de adaptación del programa a sus realidades. Eso siempre es un gran problema, siempre hay tensiones. Mejor dicho, el sistema educativo argentino tiene esas tensiones por una cuestión constitutiva.

Desde que nación se queda sin escuelas, el Ministerio de Educación de Nación tiene otro tipo de función dentro del sistema educativo, mucho más vinculada al control, la evaluación, en algunos períodos a intentar generar acuerdos pero ya sabemos que los acuerdos tienen límites ya que para su sostenimiento necesitan de todos los actores -no está mal que Nación diga "asumimos el papel protagónico de generar acuerdos", pero es complejo-. Bueno, ya pos-menemismo, pos vieja ley federal, hay un intento de generar un estado nación más comprometido con lo que pasa. El período que se abra con el ministro nacional de Educación Filmus se compromete más con lo que pasa en las escuelas del país. Entonces se crea el INFoD con ese espíritu, con la idea de tener un piso común de Formación de Docentes. El INFoD toma el tema de Evaluación y Control y es el que termina aprobando los planes de estudio de los Institutos de Formación Docente y esa es una

herramienta, siempre, de evaluación y control. Eso se ha implementado con una gran pericia técnica y una buena capacidad de búsqueda de consensos, con mucha capacidad política de acuerdos. Entonces la relación nación-provincia es siempre una relación muy compleja, la responsabilidad es provincial; y bueno, hay administraciones que se ponen más difíciles con eso, más autoritarias y otras no tanto.

Retomando el surgimiento del Programa, a partir de la resolución 201/13, se establecen las características generales del mismo, y le atribuye al INFoD la función de capitanearlo y concertar con las provincias su implementación. Es un programa novedoso en muchos sentidos; en primer lugar porque viene de la mano de una paritaria nacional, que también tiene sus complejidades pero construye instancias de diálogo con los sindicatos docentes, y eso es una característica interesante. Por otro lado, implica formar a todos los docentes que estén en servicios de todas las modalidades y niveles. Y por último, es un salto cualitativo en el sentido de empezar a plantear que la formación docente no es un problema de cada docente, o sea, hasta ese momento, sobre todo en el período que va de los 70 hasta el 2000, la formación docente era un espacio fundamentalmente mercantilizado. Y entonces hay una oferta de formación docente y los docentes, de manera individual o personal, compran en el mercado su formación. Entonces el PNFP lo que empieza a pensar es que la formación docente no es un problema de cada uno, sino colectiva, de pensar cómo se enseña en las escuelas de manera colectiva.

Entonces el CFE, que es un ámbito federal de concertación, sanciona la Resolución 201/13, el INFoD se pone al frente de eso, empieza el juego, dan directivas... y después pasa una cosa muy particular, que pasa con todos los programas todo el tiempo que es que hay provincias que no tienen los equipos o la capacidad técnica de los equipos para pensar una implementación y entonces lo que hace el INFoD es producir el “enlatado”. Si vos, provincia, no tenés la capacidad técnica para llevarlo a cabo, te lo mandamos. Te lo pago, pero además te digo qué es lo que tenés que hacer. Hay provincias donde todo el tiempo pasa eso y no es una crítica directamente a Nación, porque es partir de la realidad, hay provincias que me van a quedar rengas... entonces produzco los materiales. Si partimos de la realidad de que hay provincias que no lo van a poder hacer, entonces lo armo yo y le pongo mucha fuerza. ¿Cómo se pone fuerza? Con plata y materiales. Y con control.

AM: ¿Y cómo fue en Santa Fe, fue enlatado el programa?

DG: INFoD te manda el enlatado... nosotros desde el minuto uno dijimos “con todas estas ideas, fundamentos y etc... estamos 100 % de acuerdo pero el material lo ponemos nosotros”. La verdad que con la primera gestión que nos toca trabajar (2013, 2014 y 2015), el último período de Cristina Fernández, siempre hubo buen diálogo para hacer eso. Nosotros trabajamos esta temática, como quieren, pero el material lo producimos nosotros. Hay, igualmente, algunos lineamientos de cómo gastar los recursos, por ejemplo, dicha gestión nos decía el 30 % gastalo en recursos humanos, otro 30 % servicios y el otro 30 % para traslados. Digo, a veces ha habido momentos más estrictos y momentos más laxos, en general, el kirchnerismo ha sido laxo. Y además nos parecía sobrefinanciado el programa, llegó un momento -en los inicios del programa- en que nos preguntamos en qué puedo gastar, desde ya uno tiene una actitud responsable respecto al gasto. Eso se fue ajustando con el paso del tiempo... Creo que el presupuesto del 2015 fue el más fino y claro para financiar el programa.

Lo que sí sucedió, en la era Macri con el “nuevo” INFoD, nuevas formas de control del gasto. Formas de control delirantes, por ejemplo, una ratio donde este facilitador atiende a esta cantidad de docentes y estas escuelas y por lo tanto se puede contratar esta cantidad de recursos humanos. Una planilla por demás exhaustiva... que terminó siendo delirante (risas)

AM: ¿La completaron siempre?

DG: El primer año del macrismo la completamos, pero después le dijimos esto no corresponde porque era un completo delirio. Es más, la nueva gestión del INFoD arranca con la certeza absoluta de que una parte de lo que gastaba el INFoD era para el pago de “punteros políticos”. Entonces dan de baja muchos programas.

AM: ¿Y cómo fue el tema de los contenidos del programa, pensando en esta relación siempre tensional entre el INFoD y el MEP?

DG: Con el macrismo cambia completamente la situación. Habíamos generado una relación bastante buena con la otra administración, de acuerdos, de entendimiento. Recuerdo que ellos siempre querían los datos de los docentes, es decir, que le migrásemos los contactos de los docentes. Y nosotros fuimos muy celosos de esos datos. A ver, no nos decían así... nos decían “matriculen los docentes a nuestra plataforma digital”... y les contestamos “Santa Fe cuenta con su propia plataforma”, cuestión que es cierta; y tomamos asistencia bajo esa modalidad, cuestión que también es cierta. Esa fue la mayor “tensión” como para ponerle un título. Pero siempre logramos gestionar acuerdos...

Cuando llega la gestión del macrismo, cambia la situación... a ver, el enfoque del PNFP era muy en clave institucional, político y pedagógico... y filosófico. Y la nueva gestión quiso hacer un retorno a la “enseñanza de disciplina”. ¿Qué dicen ellos? El problema que tenemos es que el docente de matemática no sabe enseñar matemática y el docente de lengua no sabe enseñar lengua... ¿Y qué tenemos que hacer? Y bueno, demosle cursos matemática, cursos de lengua y etc. Es decir, cambian el enfoque y espíritu del PNFP. Y además, el enfoque que plantean tiene dos características, a nuestro entender no estamos de acuerdo, que son, primero, retoma el enfoque de la “sospecha docente”; y por otro lado, la vuelta de un enfoque donde se vincula positivismo, neurociencias y capacidades, armando una melange... desarman muchas cosas en el INFoD, entre ellas, los equipos técnicos muy formados pedagógicamente, la mitad de los equipos le renuncian porque con ese enfoque nadie quiere trabajar así...

Bueno, la provincia de Santa Fe no estaba para nada de acuerdo con el enfoque epistemológico... traen a una persona de Formosa que hizo una experiencia interesante. Buena parte de aquella interesante experiencia en Formosa era irreproducible en el resto del país porque hay estrategias que se pueden implementar cuando tu piso o punto de partida es menos 10 (cuando es muy bajo), y le pones una buena cantidad de cosas y bueno, llegaste a 5. Bien, avanzaste. Pero nosotros estábamos en 8. ¿Se entiende? Si lo que me planteas nos va a hacer ir para atrás... estamos en un problema. No hubo manera de recomponer. Dijimos que nosotros íbamos a seguir haciendo lo que veníamos haciendo, estamos amparados por la Resolución 201/13... Bueno, esta chica que ponen duró un año y se fue.

Entonces, viene otra gente a liderar el INFoD... con otro enfoque más relacionado con las competencias y capacidades de los estudiantes... que tampoco el MEP estaba de acuerdo... Bueno, estábamos, fines del 2016, tratando de recomponer una relación con el INFoD complicada, no había casi posibilidad de diálogo, ellos hablaban un idioma y nosotros otro. Y eso nos preocupaba mucho. Como Cecilia Veleda (directora ejecutiva del INFoD 2016-2019) y Florencia Mezzadra (subdirectora del INFoD 2016-2019) vienen del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) y el MEP había estado trabajando conjuntamente con el CIPPEC, ambas, en el 2015, habían sido traídas por nosotros a dar charlas en el marco de Escuela Abierta. Entonces ideamos una estrategia para convencer a Florencia para seguir haciendo lo que veníamos haciendo. Así nacen las Tertulias Dialógicas Literarias.

Le dijimos a Florencia Mezzadra, subdirectora del INFoD, que íbamos a escalar la propuesta de TDL en el marco de Escuela Abierta. Eso nos dio un buen “changuí” de todo el 2017, de hecho cuando hicimos la primera formación de moderadores de TDL acá en Rosario, vino la subdirectora y estaba muy contenta.

AM: ¿Quién fue el ideario de tal estrategia superadora, usted?

DG: Quienes pensamos esa estrategia fuimos conjuntamente Carina Gerlero (Secretaria de Planificación y Articulación Educativas del Ministerio de Educación de Santa Fe) y yo. Es más, aún recuerdo la reunión que tuvimos con Florencia, en la cual Carina le decía “mirá, Florencia, si vos creías en todo esto que decías hasta hace seis meses atrás, el aprendizaje dialógico, Freire y la mar en coche... ¿Por qué ahora no?”. Y bueno, ahí se construye un acuerdo off-the-record de arranquen la experiencia de TDL en Santa Fe.

AM: ¿Peligraba la continuidad del PEA?

DG: Ellos te aprietan con el financiamiento. Uno va calculando el riesgo. La relación con Nación siempre es una relación de tensión.

AM: Volviendo a la cuestión de los contenidos a desarrollar dentro del PEA, ¿qué tipo de autonomía contaba la provincia de Santa Fe para discernir sobre ellos?

DG: Hay provincias y provincias, como te dije antes, hay provincias que tienen capacidad técnica en sus equipos conformados y hay quienes no la tienen. Aquellas que no la tienen, toman el programa “enlatado”. Santa Fe no era de este último grupo.

AM: ¿Cómo fue tomado el PEA en los gremios, en los docentes, los equipos directivos?

DG: Mirá cuando nace, que viene con acuerdos de la paritaria nacional -que además decía “replique esta paritaria nacional en las provincias”- nosotros lo hacíamos. Teníamos reuniones con los gremios, nos fuimos llevando bastante bien. La provincia de Santa Fe estaba muy de acuerdo con el espíritu del programa, entonces los gremios también estaban en sintonía. La relación con los gremios fluyó muy bien. Por otro lado, los autores que trabajábamos en las jornadas a los gremios también les parecieron interesantes. A ver, qué le preocupa al gremio... el autor que te dice que la culpa la tiene el maestro; y como

nosotros nunca estuvimos de acuerdo con esa idea... Bueno, utilizamos material bibliográfico que en todo caso reconocía la capacidad y los límites de la acción docente. La relación con los gremios fue relativamente buena. Además, el PEA tiene la rareza de llegar no sólo a todos los niveles y modalidades sino también aquellos establecimientos del sector público como privado. Los gremios estaban contentísimos con que se brinde formación en las escuelas privadas. No así los dueños de las escuelas. Con la Formación, como ya sabemos, en servicio, le sacas un día de clases a todas las escuelas, públicas y privadas. Y eso para las privadas es gravísimo. Ya que lo que “vende” una escuela privada, es decir su fortaleza, es “vas a tener clases siempre” (la gran mayoría de las jornadas de formación fueron sin los estudiantes, sólo el colectivo docente con sus respectivos equipos directivos). Pero los gremios estaban contentos con el programa, Sadop. Y nosotros tuvimos una posición militante en ese sentido, que se haga en las escuela el programa.

AM: Bien, recién mencionaste la acogida de los gremios, ¿y los docentes?

DG: En el caso de los docentes es diferente. Nosotros arrancamos en agosto de 2013, nos tomamos unos meses, en noviembre de 2013 aparece el primer prototipo y realizamos reuniones los que éramos en ese momento. Viajamos a Buenos Aires para una reunión con el INFoD. Durante el verano del 2014 trabajamos arduamente en la construcción de una manera de implementarlo, porque, la verdad, no estaba en ningún lado cómo implementar esto. Entonces decidimos sacar un documento fundacional que es el de “Fundamentos del Programa”. Normativamente el PNFP tiene la consigna de: arrancar con una Jornada Interinstitucional, hacer 5 jornadas institucionales y cerrar el año con otra interinstitucional, es decir, 7 jornadas en total en todo el año.

AM: ¿Qué son las jornadas interinstitucionales?... Jornadas donde se juntan varias escuelas...

DG: Si, exactamente. Nosotros logramos, en el 2014, llevar adelante las 7 jornadas en todo el territorio provincial. Creo que Santa Fe fue la única provincia del país que hizo esto. Para lograr realizar las 7 jornadas en toda la provincia trabajamos arduamente, nos comimos cuarenta millones de bifos... Y cuando llegamos a finales de 2014, nos reunimos con las autoridades nacionales y contamos lo que realizamos... Nos dimos cuenta que nadie (ninguna otra provincia) lo había hecho... y dijimos “bueno, no lo hacemos más”...

En abril de 2014, había que tener alguna idea muy clara porque te vas a parar delante de los docentes para decir algo, más o menos de cómo iba a ser la formación, digo un calendario, y había que esperar a que cierre la paritaria. Digo, no vas a hacer una reunión con los docentes con la paritaria abierta (risas). Así que bueno, cerró la paritaria, pusimos fecha y arrancamos. Si no me equivoco, esas primeras experiencias fueron 167 jornadas interinstitucionales en todo el territorio de la provincia en el lapso de cinco días. El equipo de trabajo ya había crecido, pero lo que quiero resaltar es que logramos que al menos un funcionario del MEP asista a esta reuniones.

AM: ¿A estas Jornadas Interinstitucionales que fueron 167 en una semana?

DG: Si, si. Un funcionario del MEP había asistido a estas 167 jornadas, una genialidad que pudimos sostener muy poquito tiempo. Las jornadas eran de 300 a 500 docentes con sus equipos directivos. Nos tiraron con todo, te podés imaginar.

¿Qué te devuelven los docentes? Fundamentalmente una gran incredulidad respecto de la continuidad del programa. Hay un grave problema en el sistema educativo argentino que tiene que ver con las discontinuidades que afectan terriblemente al sistema. Porque el sistema necesita previsibilidad. Y nosotros le estábamos hablando a los docentes de un programa a tres años, con cierto puntaje, de acuerdo paritario, con estas temáticas, etc. Y ellos nos decían, uds dentro de dos meses no vienen más.

Sabíamos que nos íbamos a encontrar con eso, y creo, justamente, que esa fue nuestra fuerza. Fuimos con otra postura, fuimos preparados para ello, en el sentido de que le devolvíamos diciendo vayamos verificándolo con el tiempo, no sabemos leer el futuro, no puedo dar la certeza de que llegues a tu casa tranquilo. Lo que sí podemos hacer es contarte, estas son nuestras convicciones como MEP, estos son nuestros fundamentos... y eso aplacaba bastante.

La otra cuestión, muy compleja que sigue apareciendo habitualmente, es la falta del especialista en tal o cual cuestión, es decir, generalmente en las instancias de formación hay uno que sabe y muchos que no saben, básicamente es eso; entonces el que sabe viene a contarle a los que no saben lo que no saben. Bien, la educación es un poco eso para algunos y nosotros no veníamos con esa visión de educación. Entonces mucha gente decía “uds me están cargando... quién me va a dar construcciones de subjetividades solidarias”, va a venir a todas las escuelas”... y nosotros respondíamos: “no, lo que vamos a hacer es proponerle una serie de textos, de autores que creemos que saben de algunas temáticas y ud se va a sentar a discutir, reflexionar y debatir con sus compañeros y a tomar ciertas definiciones respecto a ese tema”.

AM: Y esas resistencias venían solo de parte de los docentes...

DG: Fundamentalmente de los docentes pero también de los directivos. Es una construcción muy compleja de construir, digo, correr a los docentes y directivos de esos lugares es una construcción muy compleja que hasta el día de hoy tenemos que ponerle el cuerpo y la cabeza. Algunos docentes les cuesta entender la formación como se la planteamos, en el sentido de leer un texto, tener una discusión fundamentada en el texto con sus compañeros y tomar definiciones. Sienten que están paveando. Lo trabajamos específicamente en una jornada, recuerdo que la temática que tratamos tenía que ver con esto de “quiénes pueden hablar sobre esto... quiénes tienen un saber autorizado sobre aquello”... que finalmente es quienes tienen un saber autorizado sobre el niño o niña. Venía a cuento de todas aquellas instancias en donde a la escuela ingresa un saber socialmente legitimado que dice lo que hay que hacer, pero es un saber externo, por ejemplo el saber médico en donde dice este pibe tiene ADT (Trastorno por déficit de atención) y por lo tanto uno tiene que hacer tal o cual cosa. Lo que tratamos de poner un poco en discusión ahí es, bueno, el docente no es médico y de ninguna manera puede hablar sobre la situación médica del niño y también tiene pocas herramientas para discutir ese diagnóstico; ahora bien, ese diagnóstico no puede decirme qué es lo que tengo que hacer con ese sujeto. Y, justamente, qué hacer con ese sujeto es parte del “saber docente”. Bueno, esa es una discusión muy de fondo. El saber de los docentes ha sido muy cascoteado y una parte del

colectivo docente les resulta bastante cómodo y eso es un problema. Porque es una pérdida absoluta de autonomía, porque es literalmente esto, el otro me dice lo que yo tengo que hacer. Cuando uno piensa en un profesional con un saber sobre su propia actividad... cómo va a venir otro a decirme qué es lo que tengo que hacer... No lo sabré desde el día uno, perfecto, lo iré explorando.

Recapitulando, algunos docentes les costaba, o les sigue costando, visualizar como una instancia de formación la lectura y discusión de determinados textos teóricos; y no identifican a esas instancias como formación. A ver, si yo leo el texto, lo vinculo con lo que nos está pasando en esta escuela y lo pongo en discusión con mi compañeros para decir “esto que lo veníamos haciendo así, hagámoslo de otra manera”. Esto es formación, así entendemos la formación. No hay nadie ahí para controlarlo, y bueno... quizás en muchos casos se habrá perdido la oportunidad y en muchos otros no.

AM: En desarrollo de las jornadas, los facilitadores estaban presentes?

DG: Si, pero no alcanzaba a estar en todas las escuelas. La figura del facilitador no fue pensada para controlar eso. Sino, más bien, para acompañar y preparar a los equipos directivos en instancias previas a la jornada institucional. El facilitador dialoga con el director, y ahí también hay un problema, porque en términos de implementación de políticas lo que terminas armando es un “teléfono descompuesto”, aunque no lo quieras, pero es así. Hay un equipo central más o menos ampliado que piensa una idea, propuesta o actividad, vamos a leer esto y después debatimos sobre aquello, etc. Después tenés el facilitador que lleva dicha actividad a la reunión de directores que dice: “Señores, esta es la propuesta”; y ahí en realidad lo que lleva es lo que él entendió lo que era la propuesta. Aquí tenés el primer “desplazamiento”. El director llega el día de la jornada institucional, preparó algo, y les dice a sus docentes esta es la propuesta -segundo desplazamiento-. Y los docentes tienen que hacer algo con eso, tercer desplazamiento. Si eso no funciona bien, terminan pasando cosas sumamente alocadas. Cuando hay actores que no están comprometidos con su tarea o función, la cosa se torna sumamente compleja.

AM: ¿Alguna forma de control?

DG: Nosotros nunca nos paramos desde el paradigma del control... sí nos propusimos saber qué es lo que estaba pasando en las escuelas en las jornadas institucionales, en el sentido de tener algún tipo de feedback o retroalimentación, de saber qué es lo que pasa en las escuelas santafesina. Siempre le dimos mucha importancia al actor de territorio en territorio, o sea, el facilitador en territorio. En este sentido, el facilitador visita a dos, a lo sumo, tres escuelas el día de la jornada institucional, pero también en los días posteriores debe visitar otras escuelas, contar qué pasó en la reunión de equipos directivos, etc. Desde la coordinación del PEA lo que hicimos muchas veces es ir a las jornadas y reuniones de directores, escuchar, ver, preguntar, estar... no desde una lógica de control o soberbia, porque terminas obturando el desarrollo de la jornada o reunión, sino desde una lógica de saber qué pasa en las escuelas cuando se realizan este tipo de reuniones, con la idea de feedback como dije anteriormente.

Siempre intentamos no pararnos en un lugar de soberbia, en el sentido de decir “tengo respuestas a todas tus preguntas. Haz esto que vas a ser un buen docente” (risas),

eso no. Nos permite al día de hoy decir que sí tuvimos una actitud que sea responsable de decir creemos esto que estamos proponiendo, creemos que es interesante y está bueno; y entendemos que puede haber otros caminos, hubo antes y después otros caminos de abordar esto. Esta nos parece que es la forma más interesante y apropiada.

AM: La 7 jornadas institucionales e interinstitucionales se llevaron a cabo todos los años, ¿cómo fue esto de las jornadas en el devenir de los años?

DG: No, cuando el INFoD observó, porque teníamos reuniones periódicas cada tres meses en mesas de gestión las provincias y nación, que era muy arduo llevar adelante tantas jornadas... desestimó esa idea, más que nada las jornadas interinstitucionales. Por eso, cambiaron de realizarlas solamente entre directores, es decir, jornadas interinstitucionales entre directores, no con todo el cuerpo docente. Y también fueron flexibilizando la cantidad de Jornadas Institucionales en las escuelas.

AM: Volviendo al territorio santafesino, ¿cómo resolvieron el tema de la extensión del territorio y abarcar a todas las escuelas de la provincia con la heterogeneidad que hablabas al principio?

DG: Desde el inicio del PEA tomamos la definición de que la división territorial sea una cuestión muy importante de la implementación del programa mismo. Desde noviembre de 2013 a abril 2014 fueron meses intensivos de construir un equipo en cada nodo (nodo es la ciudad de la regionalización de la provincia) con docentes y profesionales de la educación del nodo. Esa fue una decisión muy de primer momento de la Secretaria de Planificación y Articulación Educativas, Carina Gerlero, y fue compleja porque uno siempre tiene una mirada dónde uno está situado... fue compleja de armar los equipos pero creo que fue muy acertada y una de las claves para que funcionara el PEA. Esos equipos por nodo lo que te trae de feedback es real. Nos pasó que nos dijeron "mirá, eso que estás pensando, acá hay que hacerlo de otra manera", y esta es la característica de este lugar. El equipo del territorio te da muchas respuestas, por ejemplo, dónde realizar las reuniones con los directores, etc.

AM: Bueno, muchas gracias por su tiempo.

DG: No, de nada, gracias a ud.

10.2 ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 90 “FRANKLIN D. ROOSEVELT”, PROF. CARINA TRIVISONNO

Realizada personalmente el 11 de noviembre de 2019 en la ciudad de Rosario.

Desgrabación (1 hora 25 minutos)

AM: ¿Cómo definirías al PEA?

CT: Me parece como una gran oportunidad. Lo defino como una oportunidad enorme para leer, encontrarse en la escuela con tus pares, entre docentes y sobre todo para reflexionar, para mirarse a uno mismo, para mirarse la escuela a sí misma, discutir... Es como pararnos a pensar, viste en el fútbol el término se que se utiliza a veces “parar la pelota” por unos instantes e interpelarnos como escuela y preguntar qué estamos haciendo.

Pasé como directora por tres escuelas diferentes en el transcurso del PEA. Las tres fueron experiencias diferentes, en la primera escuela fue el comienzo de EA, en la escuela de Totoras en la escuela n° 243 fue bastante complicado...

AM: ¿Por qué?

CT: Porque había resistencias al desarrollo del PEA por parte de los docentes y también había cierto ruido y malestar de cómo nos llegaba el PEA. Respecto de la cuestión operativa de la ejecución. Los materiales llegaban muy encima de las Jornadas Institucionales, no había tiempo para leerlos previamente, además que era muchísimo para leer. No había una consigna de recorte... en el sentido de decirte focalicen en esto, en esto otro no tanto y demás. Pero lo peor fue eso, que el material llegaba muy encima de la realización de la Jornada Institucional. Entonces eso ponía al colectivo docente de muy mal humor... y la resistencia tiene que ver más con una realidad del colectivo docente, de algunos lugares en común que están instalados, por ejemplo, “vamos a hacer un trabajo y va a quedar cajoneado”, “nadie lo va a leer”, “nos ponen a trabajar y lo producido por nosotros cae en saco roto” o “nos ponen trabajar y no va a cambiar nada”... a ese tipo de lugares comunes me refiero. Estas ideas rondan el hecho de no tener en vista la transformación. Esos fueron uno de los primeros obstáculos que yo observé al inicio.

Cuando se hacía la Jornada, había gente que leía y gente que no y que boicoteaba con estas posturas que te comenté y gente que se enganchaba con la lectura, sin embargo había algunos momentos que se tiraban algunas puntas para discutir y reflexionar. Pero las dos directivas que éramos en ese momento, realmente, la teníamos que remar. Y había que ponerse un poco del lado del PEA, es más, parecíamos la cara visible del gobierno provincial.

La segunda experiencia es ya en Rosario, en la escuela primaria n° 103. Es una escuela de microcentro, de Sarmiento y Catamarca. Bueno, ahí estuve un año. En ese establecimiento al inicio fue muy parecida la postura docente, además, un dato no menor que agravaba la situación, estaban acostumbradas directamente a no hacer las Jornadas Institucionales. A ver, se convocaba a la jornada y el que leía, leía; y el que no quería, no leía. No había una conducción fuerte, sino más bien laxa, de parte del equipo directivo. Bueno, ahí fue volver a empezar. También había que remarla.

Y la mejor experiencia fue esta escuela, la escuela 90. Fue muy positiva. Vine a esta escuela en el 2018, así que hace dos años que vengo como directora conduciendo las jornadas de EA. Aquí me encuentro con un equipo de docentes muy distinto, con inquietudes... Había una postura del equipo directivo anterior en contra del PEA, pero los docentes estaban muy dispuestos a leer, discutir. Realmente se empezó a trabajar aquí, lo vi a pleno al PEA porque todo el mundo leía todo, toda la gente muy interesada en las lecturas, se debatían ideas, se aprovechaban esos espacios de reflexión. Es más, te digo, la última Jornada fue de Evaluación del PEA y tengo lo producido ese día, después te los muestro si querés, son carteles de lo que había significado el programa; ahí puede verse el reflejo de lo que te estoy contando.

En el 2018 realizamos las TDL, tuvimos una gran experiencia en TDL.

AM: ¿Los libros llegaron en tiempo y forma?

CT: Sí, todo de diez. En realidad, las TDL trascendieron lo que esperábamos. Te puedo contar tres experiencias. La primera experiencia fue con nuestra bibliotecaria, ella realizó la Capacitación de moderadora de TDL, el año pasado (2018), trabajó muy bien, tuvo muy buen manejo de los libros. En la escuela la bibliotecaria tenía un rol un poco secundario pero a partir de esta experiencia se revierte esa situación, adquirió otro protagonismo.

Y este año (2019) pedimos libros para 6° grado, una antología poética de autores latinoamericanos, era un libro poco pedido por las escuelas siendo un género dejado de lado por las escuelas, al menos en nivel primario. Al principio los chicos ponían muchas resistencias a la lectura... lo conocés al libro?

AM: Sí, si, se llama "El Árbol Florido"... tiene un instructivo o cuento de Julio Cortázar.

CT: Si, ese. Además tiene escritores hispanoparlantes y latinoamericanos de distintas épocas desde Sor Juana Inés de la Cruz hasta Roque Dalton, es variadísimo y muy interesante. Bueno, y resulta que las TDL generó espacios de debate a pesar las resistencias de los estudiantes; se resistían a leer porque relacionaban la poesía con las efemérides patrióticas o cosas por el estilo; les costaba leer las poesías de amor, se incomodaban, sobre todo los varones; ahí hubo una incursión muy fuerte de la ESI (Educación Sexual Integral), salían a relucir en las TDL, fue muy emblemático. Hubo un grupo de chicas que prepararon el poema de Sor Juana en formato de rap y, viste, los varones se ofendían; en medio de todo eso empezó una discusión de machismo-feminismo genial.

Lo otro que pasó, muy significativo, fue una nena que a partir de ese espacio de TDL y de los poemas que iba leyendo, que a su vez esta nena también escribía poemas, le pasó algo muy groso que era una transformación en su identidad de género. Porque en realidad está transitando como varón trans, muy fuerte. Y justamente eso lo pudo hablar a partir del espacio de TDL y de este libro, de conectarse con la bibliotecaria y con su maestra de grado. Pero bueno, todo a partir de las TDL. Bajo esas circunstancias para poder afrontar la situación lo que decidimos como Equipo Directivo fue conectarnos con la Subsecretaría de Políticas de Género de la provincia de Santa Fe para actuar coordinadamente y también con los Equipos socioeducativos del MEP.

La otra experiencia es en 1° grado, este año (2019) empezamos en 1ª grado con las TDL. Se formaron las docentes como moderadoras de TDL. Y lo que surgió en una TDL fue algo inesperado, uno espera ciertas cosas y a veces salen para cualquier lado. Bueno, habíamos elegido para trabajar en TDL el clásico de Lewis Carroll "Alicia...", los estudiantes lo habían estado leyendo en sus casa con sus padres, en clases. Y en un momento, le propuse a las docentes moderadoras que relacionen la ESI con las TDL, entonces qué propusieron las docentes; eligieron un capítulo de "Alicia..." en el cual Alicia entra a un espacio muy pequeño, no entra Alicia en ese espacio; entonces está incómoda, se siente mal, la tienen que ayudar... Bueno, eso lo trasladaron e hicieron una actividad donde los chicos, quien quisiera, debían meterse en una caja chiquita y experimentar qué sensaciones les daba; eso los incomodaba, se "asfixiaban", querían "salir" de ahí, sentían la necesidad de hablar, contar... y eso lo vincularon con el tema de los secretos, del abuso sexual, fijate que vuelta de tuerca. ¿Qué pasa en ese espacio?

Una nena, de 1° grado empieza a contar, cuando ella hace la experimentación de la caja, que tiene un primo de 17 o 18 años, no recuerdo bien, que la toca, le toca las partes íntimas señalando dónde le tocaba. Terrible esa experiencia. Dijo que la mamá ya lo sabía y no le deja más estar con ese primo... Lo contó así, como te lo cuento ahora.

AM: ¿Y uds qué hicieron con una situación así... sumamente inesperada?

CT: Bueno, después de esa TDL llamé a la familia de la nena; le comenté la situación. La mamá se quedó mal porque en realidad ella, la mamá, sospechaba de su sobrino... Ella dejaba su hija en la casa de sus padres que venían este pibe; dijo que una vez su hija le había dado un indicio, sospechó de algo pero no tenía la certeza. Dijo mi hija no me contó así como a uds directamente; por eso te digo que se quedó mal la mamá de esta niña.

A partir de ahí la madre pudo hablar con su hija, saber qué le estaba pasando. Nos agradeció mucho nuestra intervención. Una situación muy fuerte, tremendo.

Esta experiencia decimos que salió "redonda" ya que la madre trabajó con la hija esas cuestiones, habló con una psicóloga, por supuesto que intervino con su familia para que no vea más a este chico. Se dió así.

AM: Yendo a la temática desarrolladas en las Jornadas Institucionales de EA, ¿cuáles fueron de mayor interés para uds como equipo directivo?

CT: Bueno, la temática que se llamó "Las emociones y los afectos" fue con los estudiantes; la recuerdo muy bien. Se trabajó otros formatos escolares, la inclusión socioeducativa. Recuerdo que en esa oportunidad estaba en Totoras, y fue ahí donde las docentes de la escuela hicieron un click por el hecho de ser más práctica, de estar y trabajar con los chicos. Creo que esa jornada resultó diferente porque como te dije al principio ese grupo de docentes se resistía a leer lo teórico. A ver, hay grupos que se hace muy difícil hacer que lean, que le den importancia a lo teórico. La teoría es muy necesaria porque desde ahí sustentas lo que haces; es un ida y vuelta entre teoría y práctica. Recuerdo que esa jornada fue muy enriquecedora.

Otra muy importante es la de "Leer es leer el mundo"; "La lectura como producción intersubjetiva. Texto y contexto". Todo aquello que tenga que ver con la lectura y escritura son importantes ya que tuvieron mucha repercusión.

AM: Y a la hora de pararse frente a los docentes “resistentes”, ¿qué actitud o estrategias tomaron para “doblegar” esa situación?

CT: Siempre nos paramos en el lugar de la necesidad y reclamo histórico de la formación en servicio, que fue acordada en paritarias. Y aparte, la generación de maestras que estaba en esa escuela (la de la localidad de Totoras), veníamos de cuatro horas mensuales de trabajo institucional del gobierno de Obeid (2003-2007); más allá de las plenarias. En esas cuatro horas uno establecía una temática y podía trabajar en función de eso con sus docentes. A mí, personalmente, me tocó esa metodología como docente... creo que fueron dos años. Después lo sacaron y todo el mundo docente reclamaba esos espacios. Entonces cuando uno tiene una capacitación en servicio, es decir, en horario de trabajo, sin la necesidad de requerir de un tiempo extraescolar, gratuita... y te seguís quejando... Bueno, a ver, hagámonos cargo de las cosas que reclamamos como colectivo docente.

Y la otra cuestión es que siempre tratábamos que de algún modo lo que venía para trabajar (el dispositivo-propuesta del MEP) lo usáramos funcionalmente para nuestra escuela, que fuera pragmático el asunto. Le dabamos una vuelta de tuerca al dispositivo en base a la necesidad de la escuela, en función de lo que requeríamos. Siempre dijimos nosotros no vamos a hacer lo que mandan así, enlatado, para cumplir; sino que vamos a ver, analizar qué es lo que a nosotros nos sirve como escuela. Porque lo tenemos que contextualizar, tenemos que ver las necesidades nuestras... esa era la postura frente a los docentes. Una postura situacional, es decir, a partir de nuestra situación.

Por otro lado, depende mucho de los equipos directivos lo que se hizo en EA. He ido a las reuniones de equipos directivos con los facilitadores y me encontraba con escuelas, sobre todo secundarias, que decían que repartían todo lo que había que leer y nadie hacía nada, que algunos docentes firmaban la planilla y se iban. O sea, eso es lo peor que pasó. Lo sé por boca de una amiga profesora de secundaria que veía que yo defendía EA y me decía que ella leía lo que le enviaba su directora por mail para leer, lo leía, pero que después el día de la Jornada Institucional eran solamente tres las que habían leído y nadie trabajaba sobre eso.

AM: ¿Cómo fue la relación con los facilitadores territoriales?

CT: Eso fue un punto de disparidad del trabajo de los facilitadores. Voy a describirte los tres momentos que transité en las tres escuelas de mi experiencia como directora.

En Totoras, que fue al comienzo, hubieron varias reuniones de equipos directivos coordinadas por los facilitadores territoriales que no fue muy fluida la comunicación. Costaba mucho entablar diálogos, no sé si éramos nosotros los que no entendíamos bien su rol... lo percibí bastante desdibujado al rol.

En Rosario, en la escuela n° 103 del centro, tuve una relación muy buena y fluida. Hicieron mucho territorio, iban a nuestra escuela. Es más, la Jornada Interinstitucional nos tocó con el Colegio Alemán y el Lasalle, dos escuelas emblemáticas, privadas ambas y una confesional, éramos el agua y el aceite (risas). Fue una experiencia muy enriquecedora, excelente. Bueno, esto me viene bien para que te des una representación del cambio de actitud que hicieron las docentes -que te había contado antes que tuvimos que remarla para que trabajen en las Jornadas-. Para esa reunión con otras escuelas se pusieron las pilas,

podieron revalorizarse como profesionales de la educación pública, nos organizamos muy bien, y quedamos como “LA ESCUELA GUAU” (risas) porque el resto nos escuchaba.

Bueno, en esa Jornada Interinstitucional hicimos un Proyecto conjuntamente con la Escuela Provincial de Danzas N°5032 “Nigelia Soria”. Nosotros necesitábamos refaccionar la fachada de la escuela n° 103, tenía murales del 2004, del Congreso de la Lengua, estaban muy viejos y los teníamos que restaurar. Entonces, el PEA le dió el marco institucional al proyecto que armamos con la escuela “Nigelia Soria”, vinieron los estudiantes de 5°. Lo charlamos con el coordinador del Equipo de Facilitadores de Rosario, Iván Gómez, y armamos el Proyecto consiguiendo así un subsidio. Conseguimos la plata para los materiales por esa vía y los chicos de 3° grado realizaron los murales en base a sus dibujos. Y eso lo posibilitó también EA.

AM: Y volviendo al cambio de los docentes, en el sentido de percibir el PEA de otra forma...

CT: Sí, sí. Cuando algo era práctico trabajaban muy bien. A lo que voy es que, quizás, los docentes no valoran lo teórico, o sea, los autores. Eso es un déficit porque no es todo práctica. Vos a la práctica la tenés que sustentar en una idea, muchas ideas. Viste como dicen por ahí, “no sos vos, sos tu marco teórico” (risas)

AM: En última instancia es ideológico.

CT: Claro... pero bueno, ahí está esto que te decía antes. Es un claro ejemplo de adaptación de las necesidades de la escuela, del contexto y realidades de nuestra escuela. Entonces te paras y les decis a los docentes “vieron que EA sirve para algo”. Es una forma de darle sentido, no todos los sentidos que tiene EA, pero es darle un sentido.

Y la experiencia en esta escuela, la primaria N° 90, respecto a la figura del facilitador no fue muy fluida que digamos. No funcionó muy bien. Defino a la figura del facilitador como aquella persona que tiene que comunicar y tiene que tener presencia territorial; tiene que estar acompañando. Creo que todos los programas del MEP deben tener presencia territorial, que de hecho la tienen, pero de diversas formas. Yo lo veo desde mi rol como directivo, si no tengo presencia con las chicas, dando la cara, poniendo el cuerpo codo a codo, estando en las reuniones de padres, en las aulas... se pierde mucho, pierde la escuela.

AM: Respecto de las TDL, ¿pensaron algo para el año que viene (2020)?

CT: Mirá, las TDL las hemos incorporado no ya como programa de EA, sino como parte del proyecto institucional porque nos dió muy buenos resultados y superó las expectativas, fue más allá... Lo que realizamos también este año (2019) fue socializar en reuniones plenaria lo que veníamos haciendo en los grados que llevamos adelante las TDL para que todo el cuerpo docente esté en sintonía y sepa lo que sucedía en la escuela. Y también invitamos, en la medida de lo posible ya que los tiempos son cortos en las instituciones, distintas docentes que fueran compartiendo el espacio de TDL. Por ejemplo, el docente de tecnología, la de plástica, la de música, les asistentes escolares y las docentes de grado reunidos escuchando las experiencias compartidas de las TDL. Trascendió. Y lo que pudimos ver en las plenarias es la posibilidad de que las TDL se instituyan en el proyecto

institucional, con los estudiantes y sus familias. Respecto a esto último, a que participen las familias de las TDL, invitamos a las familias de 1° grado para realizar unas TDL con el texto “La palabra” de Pablo Neruda, es un ensayo muy conocido. Tuvimos mucha repercusión, las familias se entusiasmaron y participaron.

Y a partir de esa experiencia, nos propusimos para el año 2020 armar una rueda de TDL con las familias de los estudiantes trabajando otros textos que se los íbamos a proveer desde la escuela. La idea es instituir las TDL como actividad con las familias. También, para el 2020, nos propusimos desarrollar las TDL con los estudiantes de 7° grado a partir de una novela de Liliana Bodoc, “El rastro de la canela”, donde cruzamos la temática de la Tertulia con otro eje de nuestros Proyecto Institucional que es el tema de la negritud, la visibilización y reconocimiento de los afrodescendientes. Parte de nuestro proyecto es cambiar el nombre de la escuela por el de “María Remedios del Valle”. Otro de los ejes del proyecto es la visibilización de las mujeres con perspectiva de género y la Educación Sexual Integral. Bueno, las TDL aparecen como un arma metodológica fundamental.

AM: Podrías contarme ¿cómo se desarrollaron las Jornadas Institucionales en lo cotidiano?

CT: Como te dije anteriormente, primero iba a las reuniones de equipos directivos. Después lo charlaba con las dos vicedirectoras, mirábamos el dispositivo, analizábamos cómo aplicarlo en nuestra escuela. En esta escuela, la primaria n° 90, el dispositivo se aplicó completo; las docentes tomaban nota en el registro o libro de actas; le sacamos mucho jugo a las actividades enviadas por el MEP en el marco de EA. Este año se trabajó mucho en la escucha de los chicos, fueron jornadas conjuntamente con los estudiantes. También se trabajó muy bien.

Tengo entendido que desde EA estuvieron permanentemente evaluando la cuestión de los dispositivos, evaluando en el sentido de ajustar a la necesidad de los requerimientos de la escuela. Esto que antes te decía, como en los primeros años las jornadas institucionales tuvieron un fuerte componente teórico, en las últimas fueron bajando esa intensidad. Eso tiene que ver, me parece, con lo que escuchaban del territorio.

En las jornadas institucionales han participado la gran mayoría de los docentes de esta escuela, te diría un 100%, es decir, casi no existió ausentismo, venían todos los docentes. Y no sólo el hecho de estar presente los días de las Jornadas Institucionales, sino que participaban activamente en el debate y reflexiones habiendo leído a conciencia previamente los materiales bibliográficos, te diría que un 90% de los docentes de nuestra escuela han participado activamente.

AM: ¿Cuáles son los actores fundamentales para la implementación del PEA?

CT: Para mí los actores fundamentales son los equipos directivos que tienen el rol político de garantizar la política pública; si no tenes al Equipo Directivo que trabaje en función de la política ministerial no lo podes llevar a la práctica. Obviamente otros actores son los equipos docentes, las familias y la comunidad. En el 2017 se trabajó mucho con las familias y el resto de la comunidad educativa sobre el proyecto de ley de educación.

AM: ¿Cómo entendés la formación docente?

CT: La formación docente se diferencia de la capacitación. La capacitación es que uno no está capacitado. La formación tiene que ser continua apoyada y dirigida desde el Estado, pero también apuesto mucho a la producción de conocimiento de los propios docentes. Nosotros fuimos formados con la idea de que somos “ejecutores de los que pensaron otros”, somos los técnicos o los que aplican los saberes que tienen otros. Esos otros son los intelectuales y nosotros los técnicos. Bueno, esa formación debe cambiar en nuestra cabeza, nuestras prácticas. A esta altura de mi carrera profesional, estoy muy enfocada en eso, es decir, en la idea que nosotras mismas como docentes también tenemos un saber teórico-práctico y, como Equipo Directivo, tratamos de transmitirlo a nuestras compañeras. Esos saberes teórico-práctico que tenemos como trabajadoras de la educación debemos revalorizarlos ya que está muy desprestigiado el quehacer docente en nuestra sociedad. Incluso en esta escuela estamos trabajando mucho la sistematización de experiencias y registro de los debates y discusiones que hemos emprendido en las Jornadas Institucionales. Te cuento una anécdota: fuimos con una docente de 6° grado a presentar una ponencia al Congreso de Educación Primaria en el Normal n°3. Era un trabajo sobre la feminización del currículum de 6° grado en historia, es decir, era estudiar la historia con los estudiantes en clave de género. Fue un trabajo que nos propusimos a principio de año y nos llega esta invitación al congreso... y nos animamos. La docente con bastante miedo de armar algo, porque parece que nosotros no somos capaces de producir conocimiento o no tenemos los suficientes saberes como para presentar algo; así que nos pusimos, armamos en formato de ponencia y lo presentamos, nos fue muy bien; y esta docente me dice “Bueno, pero en realidad la idea fue tuya y yo simplemente ejecuté”; le digo que no rotundamente, porque es justamente eso lo que tenemos que revertir y deconstruir. Y justamente en ese congreso había una conferencia de Pablo Pineau que trataba del orgullo docente, que tenía que ver con esto de cómo las distintas políticas educativas, a lo largo de los procesos históricos, habían marcado un rol del maestro diciendo “ustedes no saben nada, tenemos que capacitarlos”. Bueno, y eso ha ido calando profundamente en nosotros mismos. Yo empecé a trabajar en 1989, la dictadura desarmó todo lo que se venía trabajando a nivel de producción de conocimiento de los maestros, y en mi práctica docente me agarra el menemismo con la ley federal, la carpa blanca. Recuerdo lo que decían las docentes “total nosotras escribimos y nadie lo lee, nadie lo tiene en cuenta”... bueno esa idea no viene de la nada, hay que historizar y contextualizar. Cuando salió la ley federal de educación hubo grandes debates en las escuelas, participé de muchos debates, nosotras escribimos en contra de lo que iba a ser esa ley, hubo un trabajo gremial muy importante ahí... y qué pasó después?. La ley salió e hicieron lo que les cantó. Lamentablemente nos formamos bajo ese contexto y eso es justamente lo que hay que deconstruir. Los docentes tenemos nuestros propios saberes que adquirimos con la práctica diaria escolar, y nuestro saber, lamentablemente, está muy degradado por la sociedad. Por ejemplo, la patologización de las infancias, que aparece muy fuertemente el saber médico, a nosotras no nos dan bolilla con los saberes que tenemos, nadie nos escucha sobre cómo vemos al niño o niña desde nuestro lugar de maestros. El saber docente está muy degradado socialmente, y fijate cómo impacta lo que decimos o pensamos de nosotros mismos. Y resulta que estamos construyendo un montón de conocimiento y no somos conscientes de eso que producimos. Creo que los debates y reflexiones que habilitaron las Jornadas Institucionales iban por ese lado, por el lado de concientizar a los docentes de sus saberes y conocimientos. Esa es una de las cosas que me gustaría deconstruir antes de jubilarme.

AM: Bueno, en EA se implementó la herramienta del registro, esto de registrar las cosas que se debatían y construían en las escuelas...

CT: Sí, igualmente lo que se mandaba al MEP era muy escueto en comparación con lo que realmente trabajamos, discutimos y registramos nuestras experiencias en un “libro de actas”. Trabajamos muy comprometidas con la cuestión de sistematizar las experiencias, en el “libro de actas”, que vivenciamos tanto en las Jornadas Institucionales como en lo cotidiano de la escuela. Esos debates que posibilitó el PEA han dejado una huella muy grande en nuestra escuela. Creo que hay un “antes” y un “después” de EA, en mi experiencia. Es una bisagra que posibilitó revalorizarse como productores de conocimiento.

AM: ¿Qué temáticas crees que deberían haber sido tratadas en EA y no las tuvieron en cuenta?

CT: No recuerdo que haya estado la ESI como temática, quizás fue tratado de cuáles fueron los programas que llevaba el MEP adelante respecto de la ESI; no fue trabajado en una Jornada Institucional específicamente. En realidad tuvimos muchas resistencias de la ESI de parte de algunas familias, que son evangélicos y se oponen... hicieron una carta documento.

También el tema de la memoria. Nosotros, en nuestra escuela, tenemos un mural ahí en el patio que lo hicimos este año por el día de la “Memoria, verdad y justicia”. Lo pintaron las familias y los chicos de la escuela. Algunas familias hablaban de la verdad “completa”, son negacionistas. Algunos chicos nos decían que no está probado que lo mataron, que fueron torturados, que los desaparecidos pueden estar en Europa. Me preguntaba “qué pasa? estoy en 1983”, parece la máquina del tiempo. Por eso digo que la escuela tiene que tener bien en claro la cuestión de la memoria y resistir a ese tipo de cuestionamientos.

AM: ¿Lograron brindar los lineamientos teóricos en las reuniones de los equipos directivos?

CT: Sí, yo creo que sí. Lo que debemos rescatar de los encuentros con otros directores es la diversidad de escuelas en esos encuentros, privadas y públicas, modalidades y niveles. Esas reuniones posibilitaban ese encuentro con otras escuelas, distintas a la de uno, distintos niveles y modalidades. Por ejemplo, trabajamos mano a mano con directores de secundarias, nivel inicial, E.E.M.P.A.s, etc; es decir, en lo cotidiano no me reúno con este tipo de niveles. Y eso me pareció muy interesante y enriquecedor porque tienen otras experiencias, otras miradas, otro tipo de trabajo con sus profesores, diversidad de cuestiones. Las reuniones con otros directivos de otros niveles nos posibilitó retomar ciertos aprendizajes y estrategias que tomaron para desarrollar las Jornadas Institucionales con su cuerpo docente frente a autores que se resistían a leer, como por ejemplo Paulo Freire.

Viste ese texto de “Ivo ve la uva”, y qué ve cuando ve la uva?, ve las relaciones de producción, las relaciones de poder, quién es el que cosecha la uva y pone su fuerza de trabajo, y quién es el que se queda con la plata... bueno, tenés que llegar a eso, a realizar que Ivo, los docentes, vean la uva. Con esos docentes de las mal llamadas ciencias duras que parece que no tienen nada de político, de social.

AM: Y para ir terminando, ¿cuáles fueron los puntos más fuertes y débiles del PEA?

CT: La fortaleza es la bibliografía utilizada, es decir, la selección de los autores trabajados para reflexionar sobre nuestras prácticas como docentes. Un autor contemporáneo que nos gustó mucho leer y debatir en la escuela es Pablo Gentili. Hubo un audiovisual que se llamaba “Un zapato perdido, o cuando las miradas saben mirar” en el que él cuenta sobre un nenito que sale con su mamá en el cochecito y al nene se le pierde un zapatito, entonces la gente lo paraba y le decía que le faltaba un zapato... y el tema es que el nene era blanco y de clase media, la gente que se sorprendía de la falta del zapato de un nene de clase media, mientras que naturalizan que los “negritos” anden por la calle descalzos, “en patas”. Muy gráfico eso, pega en el hueso directamente.

Y después todas las conferencias de él y bibliografía de otros autores también; eso me pareció muy bueno. Es interesante porque tratan lo social y lo pedagógico para entender a las familias con las que trabajamos. Digo, hay dinámicas familiares en las que los maestros nos ponemos en el lugar de juzgar, juzgando esas otras lógicas familiares. Pero en realidad, son familias diferentes a las nuestras, debemos corrernos de ese lugar de juzgamiento. Tienen otras características, otras formas de pensar, de estar en el mundo. Debemos entender a esas otras familias. Uno tiene que ponerse en el lugar del otro, llegar a entender cómo vive el otro, sus realidades, debemos trabajar en ello y creo que en EA se intentó ir por ese lado.

Y el punto débil, quizás, sea la débil comunicación del equipo de facilitadores territoriales que nos tocó aquí en la escuela.

AM: Bueno, muchísimas gracias por su tiempo y colaborar con tu participación.

10.3 ENTREVISTA A LA DOCENTE A de 4° y 5° grado

Realizada telefónicamente el 3 de septiembre de 2020

Desgrabación (16 minutos)

AM: ¿Qué te dejó el Programa Escuela Abierta (PEA)?

RN: Para mí el PEA fue muy beneficioso, se acercó a la escuela una bibliografía que, por ahí, uno no lee habitualmente, que la gente no tiene a su alcance. Nos brindó la oportunidad de analizar esos textos colectivamente dentro de la escuela y discutirlos. Eso me pareció muy bueno porque llevó a una reflexión primero individual y después colectiva que nos enriqueció como grupo, como colectivo docente. Fueron muy buenas experiencias, pudimos leer autores que no están en los institutos de formación docente; nos permitió leer a antropólogos, científicos de la educación, pedagogos, filósofos... nos acercó ese tipo de bibliografía el PEA. También habilitó la posibilidad de encontrarnos en un espacio todos los docentes y directivos para generar y compartir conocimiento colectivamente a través de los diálogos que entablamos en las Jornadas Institucionales, nos permitió abrir un poco más la cabeza y conocer distintas miradas sobre algunas cuestiones.

AM: ¿Pudieron aplicar algunas de las cuestiones que fueron reflexionadas en las Jornadas Institucionales?

RN: Si, por supuesto, por ejemplo la organización de clases con los niños, teniendo en cuenta los derechos de las infancias como eje a trabajar conjuntamente con ellos. También se organizaron Jornadas con los familiares de los estudiantes. Fue muy enriquecedor la experiencia del PEA, muy minucioso con el acercamiento al trabajo con los chicos... que durante el cotidiano escolar se pierde generalmente. Se realizaron jornadas en la que participábamos todos los actores del encuentro pedagógico, estudiantes, docentes, directivos y también las familias de los chicos. Esos encuentros eran un espacio para la reflexión colectiva sobre el qué y cómo estamos enseñando y cómo estamos aprendiendo.

AM: En los últimos años se desarrollaron las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL), contame tu experiencia de ese proceso...

RN: Yo tengo 4° y 5° grado. La que recibió la Formación para las TDL fue la bibliotecaria, y ella me enseñó cómo desarrollarlas. En el área de lengua de esos grupos estaba yo ahí presente. Me encanta la experiencia de leer en ronda y comentar lo que se lee. Lo que incorporó la TDL, de gran importancia, es el momento de escucharse. Viste que, por ahí, todos queremos hablar y nadie quiere escuchar. Y la TDL te obliga a escuchar, dar un tiempo de participación, hay un tiempo de comentar la participación del compañero. Salen muchísimas cosas de la vida de los chicos, en ese diálogo y escucha, en esa relación de lo que leen con su vida cotidiana. Por ejemplo, ese año leímos “Cuentos de la selva” de Horacio Quiroga y trajo muchas cosas de su realidad a comentarlas en clase y que los demás debatan sobre los comentarios de los compañeros. Fue muy gratificante y rico para los chicos para conocer la mirada de sus compañeros acerca de diferentes cosas que surgían. Y el año pasado leímos “Historia de un amor exagerado” de Graciela Montes que es una historia muy simple, histórica y novelada y lo apliqué. Cuenta una historia de amor entre niños y eso para los chicos es muy shockeante, ver plasmado en la literatura algo que les ocurre a ellos.

AM: Y las relaciones entre los estudiantes...

RN: Se fortalecieron las relaciones entre ellos porque se ve que el otro existe, es aquel que juega conmigo en el recreo pero también tiene sus ideas, sus problemas, sus expectativas, sus vivencias... y compartir dichas vivencias fue muy fuerte para algunos estudiantes. Esos lazos se necesitan y mucho. Ahora en pandemia es imposible.

AM: Contame un poco de la participación de los chicos en las TDL...

RN: La participación se fue desarrollando a partir de generar un espacio de “cercanía”, tiene que ver con algo de que los chicos lo notaran cercano. Si surge algo que es cercano a su idea, que a lo mejor le daría vergüenza decirlo en otro contexto, en las TDL lo hablan y lo dicen. Es muy importante que se cree un clima de calidez y de respeto por la palabra ajena antes porque sino no hablan. Es generar un sentimiento de seguridad en los chicos, en el sentido de lo que yo digo acá, no se va a andar contando por ahí.. esas cosas que tienen que ver con la construcción de la confianza en el grupo. En los primeros encuentros de TDL tuve que intervenir para poner orden, ya que todos querían hablar al mismo tiempo y nadie

se escuchaba... Hasta que entendiesen cómo era la lógica de espera y escucha... Tuve que intervenir bastante al comienzo...

AM: y cómo trabajaste esa confianza...

RN: En realidad es una cuestión que yo siempre trabajo con mi grupo, el tema de la confianza. Tomar el grupo como un lugar seguro, en el que uno pueda hablar las cosas. Cuando aparece el conflicto siempre trabajo la cuestión de la confianza... y bueno, las TDL rescatan esa cuestión. Aquello que se habla en las TDL es para respetar y no tiene que salir del círculo. Y surgen muchas otras cosas a través de las TDL... es decir que a través del texto se va a las historias personales de cada uno de los participantes. Por ejemplo, les encantó el tema de los animales, del texto "Cuentos de la selva", cuando los animales luchan... algunos estudiantes que son más belicosos que otros... entonces trajeron historias de sus barrios. Es una escuela que tiene solamente una tercera parte del radio de la Terminal de Ómnibus y el resto son de zona oeste, noroeste y norte, la zona de Empalme Graneros. Entonces trajeron historias bastantes más duras de los que uno supone que debe traer el niño; historias respecto de los horarios en los que no se podía salir de sus casas porque había bandas peleando por el territorio, los tiroteos... y bueno esas cuestiones salieron a partir de la lectura compartida de la lucha de los animales de la selva, lo relacionan a sus vidas.

AM: Lo relacionan a su vida...

RN: Claro, a partir de la lectura lo relacionan con cuestiones de su vida y vivencia personal... También en el libro de Quiroga que les entregó el Ministerio de Educación a cada niño y niñas de la escuela, al final traía unos cuentos de Dickens sobre la Navidad... Y eso no les gustó tanto... el tema de la navidad les fogoneaba algo de tristeza... por lo menos a muchos... Eso nos dio la oportunidad de criticar el libro, es decir, la primera parte estuvo genial y la segunda no tanto. Lo leímos igual y lo criticamos.

Y eso está muy bueno e interesante de las TDL, en el sentido de que permiten y habilitan a la crítica... a la construcción de un pensamiento crítico. Y en ese sentido también es un cambio rotundo a "lo escolar", a lo que se lee para contestar preguntas, bien básico, preguntas sobre el argumento, qué dice tal a cual personaje... Bueno, las TDL rompen con ese esquema, en las TDL es libre, cada uno rescata la parte que le llega del texto. Y es oral, que es donde la escuela tiene más falencia, en la oralidad. Porque siempre es "bueno, ahora vamos a escribir esto o aquello"; y las TDL habilitan a la oralidad y que fundamenten con sus propios argumentos eso que dicen.

AM: Claro, hay una habilitación al diálogo...

RN: Es un trabajo total de análisis, primero individual, y después grupal. Análisis individual y grupal.

AM: Y pudiste seguir trabajando al otro año...

RN: No. Ese grupo al otro año pasó a sexto grado... Pero en esa oportunidad trabajaron con otra docente, con un libro de poesía... Me contó la otra maestra que al principio se preguntaba qué vamos a hacer con estas poesías, viste que en el imaginario de la gente cree que la poesía es más difícil ya que tiene mucha metáfora... pero esta docente que te estoy contando dice que resultó muy bien en el grupo. Una vez que uno se encamina en el "rol de analizador"... es una camino de ida y se puede analizar cualquier cosa. Pero no fui testigo.

AM: Pensando en ese grupo donde realizaron las TDL, se modificaron algunas cuestiones y cuáles?

RN: En mi experiencia creo que sí, todo aquello que te lleva a pensar, a reflexionar sobre la acción sobre lo que uno lee, te cambia, te transforma. Por lo menos lo veo así, en una ronda de palabras. La cuestión de sentarse en ronda, respetar al otro, dialogar por turnos es muy movilizante. Este grupo ha cambiado en sus relaciones interpersonales. Salieron temas muy fuertes, por ejemplo, el tema de la muerte, de sus familias, etc. Es un grupo muy heterogéneo, de distintas clases sociales, muchas rivalidades, no es el clásico grupo de primaria compuesto por todos los niños protegidos, sus familias homogéneas... esa falsa idea de la educación que tenemos. A fin de cuentas, creo que el grupo ha aprendido a respetar a partir del diálogo, pero antes con un conflicto que nos llevó tiempo y que lo logramos dialogando y respetando al otro a pesar de las diferencias de pensamiento. Siempre existe algún conflicto para estudiar, analizar y trabajar al interior del grupo.

AM: Bueno, Raquel, muchísimas gracias. Te agradezco por tu tiempo.

RN: Gracias a vos por confiar en nosotros y hacernos partícipes.

10.4 ENTREVISTA A LA DOCENTE B de 2° y 3° grado

Realizada telefónicamente el 4 de septiembre de 2020 en la ciudad de Rosario.

Desgrabación (55 minutos)

AM: ¿Qué entiende por el Programa Escuela Abierta (PEA)?

F: El PEA fue el resultado y pedido que se venía haciendo ya desde la docencia hacía mucho tiempo atrás. Se exigía la formación gratuita para los docentes. En ese sentido fue algo muy fructífero porque fue producto de una lucha docente donde pedíamos que en servicio se nos formara de manera gratuita y no tener que ir a pagar para seguir formándonos. Te voy a hablar desde el colectivo docente de la escuela a la que pertenezco, la escuela primaria 90, porque fue algo que debatimos y analizamos en las Jornadas del PEA. Al ser en servicio, las Jornadas Institucionales de formación se realizaban en horario escolar, sin tener que formarnos en horario extraescolar. Permitiéndonos formarnos con nuestros y nuestras compañeros y compañeras, siendo así que todo el plantel docente de la escuela analizaba conjuntamente sobre una temática permitiendo el fortalecimiento de los vínculos entre los docentes, saber qué es lo que piensa el otro sobre determinada temática.

En suma, todo lo que proponía el PEA se podía compartir en el ámbito escolar cotidiano, y esto es justamente lo interesante, dió muchos frutos entre nosotras las docentes. Nos potenció nuestros vínculos, conocernos entre nosotros, que en la vorágine de la cotidianeidad de la escuela no sucede.

AM: El Equipo directivo está a cargo de llevar adelante las Jornadas de Escuela Abierta, cómo fue esa experiencia?

F: Es cierto, pero siempre estuvo la posibilidad de compartirlo antes del encuentro en sí mismo. Por ejemplo, en algunas ocasiones las directoras compartían el material para trabajar, nosotras debíamos leer previamente o ver un video, una conferencia y, a veces, producir algo para trabajar. En otras oportunidades, era analizarlo ahí con el otro, para trabajar colectivamente. El PEA siempre planteó el trabajo y análisis grupal, colectivo.

AM: ¿Cuál es tu apreciación de entender la formación en ese sentido? El PEA rompe con la noción tradicional de formación, donde hay un especialista que nos habla sobre algo que es su especialidad y nosotros escuchamos...

F: Si, pero esas conferencias o video de especialistas sirven como disparadores. Todos los contenidos y conceptos que bajaba el Ministerio eran para ser analizados pero siempre para relacionarlos con la cotidianeidad de cada escuela, con el contexto escolar. Siempre que leíamos un fragmento de algún pedagogo o filósofo tenían que ver sobre cómo uno estaba viviendo esa cotidianeidad en ese momento en su escuela, en el contexto con sus compañeros. Nos dio la posibilidad de sentirnos protagonistas como trabajadores de la educación, en el sentido de, bueno, "nosotros somos los que estamos atravesando estas problemáticas, en este contexto, bajo estas circunstancias, de esta manera". Y justamente ese papel de "protagonista" que nos ubicaba el PEA fue de lo más fructífero. Y además, porque todas sabíamos algo de ese filósofo o pedagoga que nos daban para que leyéramos, algún conocimiento previo teníamos y en nuestra experiencia era similar a lo que esos autores decían. Nos dió la posibilidad de sentirnos sujetos de conocimiento, empoderarnos y decirnos que tenemos nuestros conocimientos pedagógicos, que no somos simples maestros que estudiamos solamente tres años, que tenemos tres meses de vacaciones...que ese imaginario social nos pesa demasiado y duele mucho. Ese imaginario social que denosta al docente como profesionales.

AM: Pero uno le da lugar a ese imaginario...

F: Sí, tenés razón. Pero en la cotidianeidad nos pasa que tenemos situaciones problemáticas con algunas familias que nos ponen en ese lugar, de exigencia... pero bueno, esos momentos como el PEA nos vuelven a ubicar en "espacios de poder", como proveedores de conocimientos, tenemos un montón de conocimientos, somos profesionales de la educación... es como que el PEA nos hizo revalorizarnos como profesionales de la educación. Esos espacios son los que nos hacen sentir eso. Algunas, quizás, tenemos la posibilidad de militar en algunas organización de la sociedad civil o partido político y tenemos esta dinámica, pero hay compañeras que, quizás, son más grandes o de otra generación o más conservadora y esto, por decirlo de una manera muy vulgar, las sacudió

profundamente; las movilizó muchísimo. Me encantó la Escuela Abierta. Lo bueno es eso que sucedía en cada Jornada, en ese momento.

AM: alguna jornada que te haya impactado?

F: Mirá algunas Jornadas del PEA se hicieron con los niños... y esas estuvieron muy buenas. Muy fructíferas y enriquecedoras. Una de las del año pasado (2019) fue muy interesante porque se trabajó sobre la temática de los lazos, relaciones y redes tejidas con otras instituciones (escuelas especiales, comedor, equipo socioeducativo del Ministerio). Se trabajó sobre cuáles habían sido las redes tejidas con otras instituciones, entonces nos pusimos a pensar y nos dimos cuenta de que, parecía que no, en realidad tejemos redes con demasiadas personas e instituciones que en la vorágine de lo cotidiano de la escuela no nos dábamos cuenta. Por ejemplo, con el Hospital Centenario por casos particulares donde psicólogas atendían a algunos niños de la escuela; con Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes. Bueno, esa Jornada fue espectacular por dos cuestiones: una el hecho de darme cuenta que se articulaba con todas esas personas que son de otras instituciones que vienen a aportar para el bienestar de una niña en particular; y por otro lado, darme cuenta de la posibilidad de sistematizar todo eso, ese trabajo que estábamos realizando. En cada una de las Jornadas de Escuela Abierta escribíamos en un libro de actas y registramos lo que fue sucediendo, la historia de la escuela, siempre rescato eso. Un registro de que se articula, de que hay intención de que no quede encarcelado o “cajoneado” en la escuela; sino también que la escuela “sale”, abre sus puertas y vienen otras personas a dar una mano.

También nos brindó la posibilidad de conocer qué estaba pasando al interior de nuestra escuela, por ejemplo, una niña de la tarde -yo doy clases a la mañana- que deseaba que lo llamen como niño; ahí intervino la Subsecretaría de Políticas de Género de la provincia de Santa Fe. Conocer esas cuestiones que estaban pasando en la escuela.

AM: En los últimos años se desarrollaron las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL), contame tu experiencia de ese proceso...

F: Las Tertulias, como práctica pedagógica, te dan muchas posibilidades de trabajo en diferentes temas. El PEA te da la posibilidad de elegir en qué reforzar porque la escuela analiza el contexto y en base a eso decide qué leer. Particularmente tuve la experiencia de trabajar con la adaptación de “Alicia en el país de las maravillas” en 2° grado. Trabajamos conjuntamente con mi compañera de 1° grado, fuimos la pareja pedagógica. En la formación de las TDL se hace una “tertulia”, es decir, una práctica de tertulia entre las docentes, para poder entender lo que era la tertulia y cómo funcionaba, con un moderador, con un tiempo estimado para poder después hacer una trasposición didáctica para trabajarlo con los niños. Con el objetivo de vivenciar como docente, en definitiva, para vivenciar como persona que participa de una tertulia, para después poder enseñarlo. Eso te da más herramientas y posibilidades de que sea mucho más rica la Tertulia. Esto fue clave como estrategia ministerial en el sentido de que todas las docentes participen de una tertulia antes de llevarla a cabo; al vivirlo en carne propia te da mayor ventaja.

La Tertulia en sí es un momento donde se comparte algo de literatura, ya sea parte o fragmento de un libro o un libro entero. Se lee previamente y se hace una pregunta respecto de que lo se leyó; por ejemplo, en el primer capítulo de “Alicia...” puede ser la pregunta

“¿qué siente Alicia cuando se hace chiquitita al beber el té?”, entonces los niños tienen que compartir algo respecto de esa pregunta. Ese momento de Tertulia el aula se cerraba, se ponía un cartel en la puerta que decía “Estamos en Tertulia, por favor no molestar”, para que nadie ingrese e interrumpa ese momento -porque eso es muy importante que no sea interrumpido-, nos poníamos en ronda, una de nosotras -la pareja pedagógica- era la moderadora, hacía lista de oradores, y en ese momento de compartir cada orador tenía un tiempo específico -consensuado con los niños- que más o menos promediaba el minuto, minuto y medio. E iban exponiendo cada niño o niña lo que habían reflexionado respecto a ese capítulo. Lo que no podía suceder es interrumpir al otro para dar su opinión. Era la palabra del compañero o compañera desde que empezaba el tiempo hasta que terminaba y nadie podía interrumpir. Sí se puede, en el paso de una niño a otro, anotar en la lista de oradores. Parecido a lógica de asamblea y es muy interesante eso.

Ahora bien, qué generaba ese momento de tener la palabra? Y bueno, en primer lugar, el aprendizaje de la “espera”, de parar con lo espontáneo; en segundo lugar, el respeto, en el sentido de no ser criticado por nadie o, mejor dicho, no poner en tela de juicio lo dicho. Creo que se dió por el hecho de reconocerse como iguales... Valía aquello que se compartía en las TDL por el hecho de ser un par más, un compañero; valía por el tiempo que permite la tertulia.

La circulación de la palabra y el respeto por ella se dio con naturalidad, en el tercer encuentro los niños ya entienden la dinámica. Te cuento una pequeña anécdota, que viene al caso, en un encuentro con otras escuelas que se nos convocó para debatir y reflexionar sobre las prácticas de las TDL, otras escuelas que venían desarrollándolas desde hacía más tiempo, notaron que los niños fueron mejorando en esto de esperar para hablar, de respetar lo que dice el otro; con el paso del tiempo, en el transcurso de implementación de las TDL, se va potenciando. Las TDL habilitó a aquellos niños que nunca habían hablado en clases, que no le conocíamos la voz prácticamente, hablaran. Puedo afirmar que se dieron ese tipo de transformaciones. Me lo han compartido compañeras también.

Además de habilitar y respetar la circulación de la palabra, las TDL hacen nutrir y ampliar el vocabulario de los niños y niñas, aprender palabras nuevas, ayuda a expresarse oralmente y a fundamentar desde la oralidad. También ayuda que los estudiantes interactúen entre sí logrando un espacio de intercambio de opiniones y mejora las relaciones que entablan entre ellos. Son sorprendentes.

El hecho de que exista el espacio para hablar y sentir lo que uno siente, el poder del diálogo, de la palabra... es muy fuerte. Los pibes lo entienden todo. El poder de la palabra en las TDL es muy fuerte.

AM: Contame sobre algo que te haya marcado durante el desarrollo de las TDL...

F: Bueno, en una tertulia donde juntamos a dos grados, 1° y 2°... fue todo un desafío porque éramos el doble de personas dentro del aula. Y planteamos leer el capítulo en el que Alicia comienza a hacerse grande, no entra en la casa y los brazos y piernas le salen por las ventanas y puertas; y Alicia comienza a sentirse muy incómoda... Para esa actividad armamos una caja chiquita con pequeños agujeros y nos metimos dentro de la misma para representar la incomodidad de Alicia... y la pregunta fue “¿Cómo nos sentiríamos nosotros en la situación de Alicia?”. Después de eso hicimos una ronda de palabras y empezaron a salir cosas como “seño, yo me sentí incómoda cuando estaba durmiendo y vino mi

hermanita y se acostó al lado mío”, se reprodujeron cuestiones que tienen que ver con las incomodidades de la niñez, etc. Hasta que una nena dice “yo me siento incómoda cuando una vez mi primo me obligó a que le toque sus partes íntimas”. Bueno, gracias a las TDL se pudo detectar una situación de abuso hacia una niña.

AM: Pudieron articular...

F: Si, articulamos con la familia. Se habló con la mamá, ella acudió a un psicólogo. Se la apartó de este ser, no lo vió más. No se articuló con otra institución pero sí con la familia.

AM: Háblame del vínculo de las familias con el PEA

F: Hay familias que valoran esos espacios de formación docente, que les parece sorprendente que nosotras las docentes nos estamos profesionalizando para brindar mejores enseñanza y aprendizaje... y hay otras familias que no les interesa y reniegan de esos espacios, que tiene el fundamento en el imaginario conservador de “los docentes no hacen nada y se la pasan paveando” y lo único que hacen es quejarse porque sus hijos no tienen clases ese día. Pero yendo al otro grupo de familias, las que valorizan estos espacios, creen que fueron muy productivas y enriquecedoras las jornadas de Escuela Abierta, ya sea las que eran los docentes y equipos directivos sin los estudiantes y las que eran con los estudiantes. En estas últimas se hicieron actividades que rompen con la cotidianidad de la escuela, con la clásica “normalidad” de una clase. Hemos realizado quermeses, actividades donde se juntaban a 4° y 6° para trabajar en una temática en particular, han venido personas a leerles cuentos, a compartir alguna experiencia y después de la jornada se hacía un plenario y cada grado compartía lo trabajado. Fue muy positivo.

AM: Algunas reflexiones finales... positivas o negativas de esta experiencia de haber participado del PEA...

F: Mirá, no sé si es una crítica o qué es en realidad. Fueron muchas Jornadas donde se puso el cuerpo, mucha cabeza, análisis de parte nuestra, en dos palabras: trabajo arduo. Y me hubiese gustado que el PEA o el Ministerio nos haya dado algún tipo de devolución. Ya sé que fue muy fructífero hacia el interior de la escuela, ya que reflexionamos sobre nuestra prácticas cotidianas, sobre las problemáticas de aprendizaje y enseñanza, etc. Ya sé que tenemos nuestros registros o actas de cada una de las Jornadas, pero me hubiese gustado algún tipo de devolución por parte de los funcionarios. No sé si es negativo... es bastante personal. Quizás soy muy exigente...

AM: ¿y lo positivo?

F: Había empezado por lo negativo (risas). Para mí lo positivo es lo que te dije al principio de la conversación... Te lo digo punto por punto:

- Fortalecimiento y potenciación de los vínculos entre compañeros docentes.
- Brindó la posibilidad de conocer las ideología que se suceden dentro de la escuela, es decir, saber qué piensa uno y otro respecto a lo que es la educación, respecto de qué son las infancias y las diferentes perspectivas de la misma. Por ejemplo,

muchas compañeras no sabían que les niños son sujetos de derechos y que eso está avalado en leyes.

- Tomar experiencias de los otros para enriquecer la propia.
- Habilitar la discusión y debate que varias veces fueron fuertes. Y después seguir estando bien con esos compañeros. Es un ejemplo claro de fortalecimiento de los vínculos entre los docentes entre sí; y entre los docentes y los directivos.
- Posibilitó la valoración de la formación continua. Que podamos valorar que a través de la lucha docente se consiguió esta formación en servicio y gratuita.
- Valoración y resignificación de las trabajadoras de la educación como proveedoras y productoras de conocimiento y saberes.
- Fue muy fructífero en general.

AM: Muchísimas gracias por tu tiempo. Te agradezco profundamente

F: Un placer, estamos a disposición. Gracias.

10.5 ENTREVISTA A LA DOCENTE/BIBLIOTECARIA

Realizada telefónicamente el 4 de septiembre de 2020 en la ciudad de Rosario.

Desgrabación (37 minutos)

AM: ¿Cuál fue tu experiencia de haber participado del Programa Escuela Abierta (PEA)?

S: Fue muy gratificante en varios aspectos. Por ejemplo, la bibliografía que fueron textos de “nivel superior”, de la facultad, filósofos. Realmente eso fue un desafío para las escuelas, ya que más de una los considerábamos, por ahí, muy difíciles... quizás las que tuvieron paso por alguna facultad no les pareció así. Y tal vez, fue una parte muy teórica para después encontrarnos con esta grata sorpresa que fueron las TDL como lo más activo, que tenía que ver más con la práctica cotidiana desde lo que es la escuela.

La capacitación tenía una parte presencial y otra teórica que también se podía realizar de forma virtual. Yo hice las TDL con el mismo grado durante dos años. Y este año también íbamos a continuar no por exigencia del programa sino por elección propia institucional. Cuando entregaron los libros a los chicos no lo podían creer, no podían creer que ese libro que les habíamos entregado era de ellos, era propio. El primer año leímos “Cuentos de la Selva” y “Cuentos de navidad” que estaban en el mismo libro físico. Y el año pasado (2019) leímos “El árbol florido” que tiene 50 poemas latinoamericanos, 25 autoras y 25 autores. Los estudiantes estaban felices de tener los libros, muchos de ellos era la primera vez que tenían un libro nuevo. Es más, el año pasado, preguntaban otra vez si el libro era de ellos. Eso los entusiasmaba demasiado. Y en realidad lo que es la tertulia, esto de leer un clásico es sorprendente. Cuando nos llegó el libro de poemas, me preguntaba a mí misma y dudaba si se iban a enganchar a leer esos poemas... un poema de García Lorca... Porque por ahí los cuentos eran como que ellos se identificaban más a nivel de los animales que hablaban, era una lectura un poco más cercana. De todas formas, ya sea cuentos o poemas, la lectura implicaba para ellos una identificación, no solamente los habilitó en la palabra, sino también en la construcción de significado en conjunto,

comenzaron a fundamentar, a leer en contexto también, porque “Cuentos de navidad” es difícil.

De todas las temáticas que uno de grande no pensaba que iban a tener cierta injerencia en los chicos, pudieron hacerlo sin problemas. Tramitar experiencias de las infancias. Mirá “Cuentos de la selva” fueron hasta disparadores de la ESI (Educación Sexual Integral). A mí me tocaron muchas experiencias movilizantes con las TDL. Los habilitó, no solamente desde la empatía, desde el respeto por el otro, sino también fundamentar oralmente; era un 5° grado que, quizás, le dificultaba la lectura pero querían participar y eso fue maravilloso, tengo el mejor de los recuerdos. Incluso cómo ellos querían tramitar situaciones que tal vez en su casa no lo podían hacer, entonces tuvo esa doble acción la TDL; lo literario en sí, a nivel cognitivo, y emotivo.

Me acuerdo en uno de los cuentos que estaban los cachorros de coatí y uno de ellos pierde a su familia, en ese momento uno de los chicos dice “esto es lo que nos pasa mas o menos a nosotros... no importa en la familia qué lugar ocupa cada quien. No importa si uno cambia de mamá, tía, no importa lo que te pase... porque el amor es lo que mantiene a las familias unidas”. Y era un nene que vivía con la tía... y así de simple pudo tramitar un montón de cosas y ponerlo en palabras. Y cómo el resto del grupo iba enriqueciendo con distintas miradas y lecturas de la cuestión leída. Nunca se faltaron el respeto.

AM: ¿Y cómo fue el proceso del respeto de la palabra y los turnos para hablar en las TDL?

S: Y el turno de palabras fue bastante difícil al principio. En general cuando nosotras hicimos la capacitación, que se realiza una Tertulia con otras compañeras, y nosotras las adultas también nos fue difícil, hablábamos todas a la misma vez. Pero los estudiantes, sin embargo, lo pudieron hacer. Y eso es maravilloso e impresionante.

Más que nada entiendo las TDL como un “quehacer” cívico y ciudadano porque tengo mi opinión, la fundamento y respeto al otro; en ese sentido era una construcción de ciudadanía y ellos lo entendieron desde el principio. Fue muy significativo.

Y con el “Árbol florido” de poemas, leímos un cuento de García Lorca que habla de la guerra civil española, en el cual había un caballo malherido que andaba tocando las puertas del pueblo... y bueno, iban surgiendo las distintas miradas de la situación que contaba el cuento y un nene dice “esto no significa que había un caballo en cada casa, sino significa que la guerra estaba en todos lados, la muerte estaba en todos lados, no la podían evitar”. Imaginate yo... terminaban sorprendiéndome ellos. En el grupo, a partir de las distintas intervenciones de los chicos, se fue realizando una construcción de sentido y comprensión nuevos, interpretaciones que ni a mí se me hubiesen ocurrido establecer; fue un aprendizaje para todos... tanto para los estudiantes como para mí, la docente. Los chicos también esperaban el momento de las TDL. Ya sabían el día, la hora de las TDL. En algún momento también ellos quisieron ser los moderadores...

AM: ¿Cambiaron los roles en ese sentido, es decir, alguno de los estudiantes moderó las TDL?

S: Sí, sí. El año pasado sí. Porque ya el grupo estaba muy bien aceitado en lo que respecta a la dinámica que implica la TDL. Propusieron realizar un video, desde dirección nos ayudaron. Cada estudiante leía una parte del libro y los chicos estaban muy entusiasmados,

a la hora de leer, leían sin vergüenza, ya sea dando una idea; otros lo practicaron antes de leer para la realización del video. Una piensa que había chicos que no querían participar, pero después participaban. Una misma terminaba sorprendida con los ojos abiertos de par en par, porque en realidad siempre estuvieron escuchando. No fue difícil que participaran. Que todos participen, eso fue un logro.

AM: Respecto a la circulación de la palabra, fue respetada la cuestión de la espera... digo, esperar el turno para poder hablar?

S: Yo creo que con dos o tres encuentros se entendía como era la lógica. Creo que al mes teníamos la TDL respetada. Me pasó de hacer TDL, el año pasado (2019), con otro grado, 7°. Ellos venían de hacer TDL anteriores. Ni bien dijimos vamos a hacer TDL, fue automático, todos los estudiantes sabían cómo funcionaba, armaron la ronda en el salón.

Y más allá de discrepar y disentir la opinión, siempre fue con respeto. Más allá de tener fundamentos aguerridos, nunca se faltó el respeto al otro. Ya había quedado la muletilla en ellos, cuando uno quería decir algo e interrumpir al otro aparecía alguno de ellos diciendo "No hay que cortar la TDL, hay que respetar el tiempo de cada uno, no rompas la tertulia".

AM: Alguna experiencia surgida en las TDL que haya derivado la articulación con otras instituciones?

S: La verdad que sí. Estábamos leyendo un poema "Los pobres", y uno de los nenes dice "esto de los pobres es como que nadie cree en los pobres. Es como mi tía, que nadie creía que ella iba a poder terminar la secundaria porque tuvo a mi hermanita". Y entonces se quedó pensando y después aclaró "mi primita". Entonces otro nene le dice "es tu hermanita, si ya sabemos que tu tía es tu mamá"; y otra nena dice "a las cosas hay que nombrarlas como se sienten, no como figuran en algún lugar. Si nosotros sabemos que es tu mamá". Bueno, terminamos de leer esa lectura. Y una nena, en ese momento se acerca y me dice "yo no quiero que me digan más Marianela, quiero que me digas Mar" y le contestó "si, te voy a decir como vos quieras. Te voy a nombrar de la forma en que te sientas bien". Me mira otra vez y dice "Porque yo no me siento una nena, seño. Y estoy sufriendo mucho". La verdad, ese momento lo recuerdo con muchísima impotencia... porque a partir de eso si surgió que no se sentía bien siendo nena; mucho rechazo por parte de su familia, una negación familiar muy grande, siendo una familia conservadora, tradicional. La situación se había tornado muy vulnerable para él porque, desde que pudo ponerlo en palabras hasta cómo se desencadenó el resto de los hechos... no terminó bien. Pero a pesar de eso, podríamos rescatar, desde la práctica de las TDL, que habilita y posibilita el respeto y construcción de sentido, como dijo la otra nena "las cosas hay que decirla como uno las siente". Como te dije recién, fue un camino bastante triste, porque más allá de que se hizo todo, intervinieron todos los actores que pudieron movilizar, los equipos socioeducativos, desde la Municipalidad, hasta la Secretaría de Género de la Provincia, etc. terminó siendo muy infructuoso...

Desde esa Secretaría, el psicólogo y el resto del equipo, nos dijeron que tenían muy limitada su acción, ya que se venía el cambio de gobierno...

Después de que se habló con la familia fue peor. Por ejemplo, los lunes no iba a la escuela que casualmente teníamos TDL; al día siguiente de que se habló con los padres fue vestida de rosa. Fue muy doloroso para ella y para sus compañeras. Otro ejemplo, es que no le permitían hablar con sus amigas, tampoco le permitían ir a la biblioteca. A veces, alguna eventualidad se cambiaba el día de la TDL, él asistía a las TDL y me mostraba los poemas que escribía y eran muy tristes y dolorosos, de sentimientos de desprecio a sí mismo por decepcionar a los demás, un rechazo hacia sí. En suma, todo lo que tratamos de hacer, o de articular, como institución no resultó; lo terminaron cambiando de escuela. Más allá de que se recorrió todo el camino institucional... fue infructuoso.

AM: Pero quizás deberían quedarse tranquilos como institución... ya que recorrieron todos los caminos...

S: Sí, uno se queda con todo aquello que uno le pudo transmitir y comunicar... más allá de que se quede con ese entorno familiar negador... Hoy sabemos que hay un afuera, fuera del entorno familiar, que lo va a aceptar; que existe un afuera que lo va a aceptar y respetar. Fue una caja de sorpresas la TDL porque, de hecho cuando hice la capacitación, nunca me imaginé que iba a movilizar a los estudiantes desde otro lugar... Por ejemplo, ahora se me viene el recuerdo de los "Cuentos de navidad"... y cómo podían tramitar el tema de la muerte y ponían en palabras la muerte de sus seres queridos, sus miedos... en ese sentido habilitó esas cuestiones que quizás en las infancias no se habla de eso, es tema tabú... pero las TDL les dio esa posibilidad. Siempre aparecía el fundamento empático, fue maravilloso.

AM: Se respetaron las distintas miradas e interpretaciones...

S: Siempre, sin embargo, se armaron varias bataolas con el tema del lenguaje inclusivo. Pero siempre con el respeto del otro, de lo que pensaba el otro. Había como cuatro posturas identificables. En "términos de paz". Fue todo un verdadero ejercicio.

AM: Y volviendo a la formación en general, ¿Cómo definirías a PEA? ¿Cómo fueron las jornadas institucionales de capacitación, qué te parecieron?

S: para mí fue, básicamente, un derecho ganado. Más allá de que uno se capacite por fuera, el hecho de que la Formación se realice en el ámbito de la escuela es fundamental. Sí, quizás, quienes pensaron los contenidos de la formación les haya faltado escuela, realidades escolares. Pero sí fue un desafío para uno y para los demás. Por ejemplo, yo pasé por tres escuelas haciendo Escuela Abierta y en la primera era un desgano absoluto, todo el mundo decía "uuuh tenemos que leer", y la directora "a ver, vos, tenes que leer esto...". Esa escuela no lo aprovechó porque lo sintió lejano. No la querían hacer y ante la exigencia del Ministerio... Pero había un material de lectura muy interesante, ya te digo, era un desafío ya que el material de lectura era muy rico y elevado. Escuela Abierta era un espacio necesario, nosotras nos lo debíamos. Quizás por circunstancias personales uno no tiene esa posibilidad de estar formándose por fuera...

La implementación del PEA tuvo mucho que ver con el compromiso y responsabilidad tanto del equipo directivo como del colectivo docente. Nosotras, las docentes, también somos los actores de la comunidad educativa.

Con las familias existió una tensión permanente, ya que sus hijos esos días de formación no tenían clases. También estaba el prejuicio de algunas compañeras en el sentido de que era una cuestión política, que había “negociados” con el tema de los libros de las TDL. Siempre aparece eso...

Escuela Abierta fue como romper un poco esa mirada clásica de formación. La Escuela Abierta abrió la mirada sobre todo el sistema educativo. Y eso estuvo muy bueno. Nos permitió realizar construcción de conocimiento docente, realizado por nosotros mismos.

AM: Alguna reflexión final... positiva o negativa del PEA...

S: Quizás algo negativo haya sido la cuestión de la acreditación. Aquellos docentes reemplazantes no pudieron acreditar. Fue injusto ya que el que estaba trabajando podía acceder a la acreditación, ya estando en el sistema, y el que estaba reemplazando, no del todo dentro del sistema educativo, quedaba por fuera... Y a esa reemplazante lo dejas más por fuera, lo dejas con menos herramientas todavía.

AM: Bueno, muchísimas gracias por tu tiempo, saludos

10.6 ENTREVISTA AL FACILITADOR DEL PROGRAMA ESCUELA ABIERTA , NODO ROSARIO, PROF. RICARDO CELAYA.

Realizada telefónicamente el 20 de noviembre de 20219 en la ciudad de Rosario.

AM: ¿Cómo podría definir la función o figura del facilitador del PEA?

RC: El facilitador es aquel que facilita la tarea del equipo directivo para que la jornada se lleve a cabo con normalidad, es el que realiza el acompañamiento personalizado en la formación de directivos. Dicho de otra forma, podría definirse como el articulador de la política pública en el territorio en las escuelas de gestión pública como privada de la provincia de Santa Fe, con el objetivo de llegar a todo el territorio. Sirve para que el director de cada escuela tenga un referente con quién charlar, una cara conocida a quien plantearle las inquietudes, problemáticas y consultas sobre el programa; y que no quede un Estado, mejor dicho, un Ministerio de Educación alejado y frío, sino, más bien, una cuestión emancipadora y cercana.

AM: ¿Qué diferencia el PEA de otros programas de educación?

RC: Mirá, en el caso de este programa hay que entenderlo como un proceso, es un ejemplo de política pública mantenida durante el tiempo, este es el séptimo año. A su vez, trascendió los cambios de color político a nivel nacional. Podría describir el PEA en tres etapas; la primera de “negación” o rechazo de la propuesta por parte de los docentes y directivos, la verdad que las primeras reuniones fueron demasiado complicadas. Con el paso del tiempo, esos enojos se fueron convirtiendo en catarsis y los directores puedan expresar cosas que otros ámbitos no lo pueden hacer, esta es la segunda etapa. Y por último, viene una etapa de reconocimiento, diferentes directores han aprovechado muy bien el espacio del PEA para trabajar cuestiones para sus instituciones, donde aparecen muy

fuertemente las ideas-fuerza que plantea el programa, la calidad como inclusión, la escuela como institución social, etc.

El PEA ha permitido ver otras voces, ha sido un espacio donde directores de diversas escuelas se encontraban. Por ejemplo, las escuelas públicas y privadas conviven y esto no se da en otros espacios. Siguiendo con el ejemplo, el otro día hicimos una reunión de Equipos Directivos en la escuela secundarias del Hogar-escuela de Baigorria, una pared divide esta institución de la escuela primaria que funciona en el Hogar-escuela, la directora de la primaria del Hogar-escuela nunca había pisado la secundaria... la distancia, 25 metros, una pared. O sea, que este programa sirvió para romper muros, dar nuevas voces, vincular la escuela con la sociedad, con el barrio. Y creo que son cosas que trascienden una gestión.

AM: Bueno, Ricardo, gracias por tu tiempo

11. ANEXOS PRODUCCIÓN DOCENTE

Producción Docente de la Escuela Primaria N° 90 “Roosevelt” de la ciudad de Rosario en el marco de la Tercera Jornada Institucional del Programa Escuela Abierta

Fecha: 10/10/2019

Temática: “La formación docente permanente y universal en la provincia de Santa Fe: El Programa Escuela Abierta. Autoevaluación”

Los y las docentes de la Escuela N° 90 trabajaron en forma grupal en la última Jornada Institucional de Escuela Abierta. Lo que sigue es el resultado de su trabajo colaborativo y colectivo.

Grupo 1

Escuela Abierta: un proyecto con expectativa

A lo largo de estos años en Escuela Abierta se trabajó primeramente desde un marco teórico acompañado de bibliografía, que incluyó videos y textos de diversos autores, favoreciendo reflexiones personales y grupales de las prácticas educativas. La capacitación propició espacios de encuentro, debates, reflexión y, a su vez, fortaleció los vínculos intrainstitucionales, y especialmente dió lugar a la autocrítica para revertir nuestras prácticas, ya sea para continuar, mejorar, cambiarlas o transformarlas.

Grupo 2

“Construir escuela. Escuela Abierta, un espacio necesario”

En este último tiempo las propuestas se volvieron más significativas, otorgando la oportunidad de una formación situada y en contexto. Como trabajadoras y trabajadores de la educación nos sentimos movilizados y creemos que es necesario que estos espacios continúen para garantizar la inclusión y la calidad educativa.

Grupo 3

2014: nueva propuesta de capacitación propiciada por el MEP

Ante la necesidad docente de tener una capacitación gratuita y permanente, Escuela Abierta aparece como dadora de material teórico que en un principio no fue bienvenido por la cantidad y el escaso tiempo para leer el dispositivo. Sin bien nos asumimos como curiosos y reflexivos, provocó un malestar emocional porque se hacía demasiado hincapié en la crítica constante en el quehacer docente. Así mismo rescatamos la creación del espacio, la continuidad y la concepción pedagógica de los docentes que fue cambiando de manera acompasada y registrado a nivel ministerial.